

CONSTANTIN CUCOȘ

PEDAGOGIE ȘI AXIOLOGIE

INTRODUCERE

Vom încerca să desluşim, în cercetarea de faţă[x], implicaţiile şi resorturile axiologice care prezidează activitatea educativă, inspectând o anumită literatură de specialitate, dar şi prin raportarea necesară la un orizont de proximă activitate paideutică. Înafară de acest demers teoretic "constatativ", de circumscriere a dimensiunilor valorice ale educaţiei, vom căuta să degajăm o serie de concluzii normative, prin ipostazierea unor sugestii cu adresă exectă (decidenţi, corp profesoral, factori culturali, părinţi etc.), care să faciliteze structurarea unor proiecte acţionale la nivelul practicii didactice curente.

Demersul nostru se situează pe aliniamentele interogative specifice filosofiei educaţiei. Fără a ne lăsa copleşiţi de mirajul reflexiei abstracte, am fost atenţi să plecăm de la ceea ce este şi să proiectăm o realitate educaţională mai bună. De aceea – cât ne-a stat în putinţă şi cât ne permite o încercare de filosofia educaţiei – am infuzat expunerea noastră cu sugestii practice, implicite sau explicite, pentru perfecţionarea actului educaţional.

Cercetarea fenomenului educaţional din perspectivă axiologică impune operarea unei distincţii între două planuri de raportare la perimetrul valorilor: planul teoretic, asigurat prin degajarea unui orizont în ştiinţele educaţiei, care poate fi numit *axiologia educaţiei* sau *axiologie pedagogică* şi planul practic, pe care îl vom circumscrie prin intermediul expresiei de

x. Cifra plasată între paranteze trimite la *Note si referinţe*, aflate la sfârşitul fiecărui capitol. Celălalt tip de referinţă (nume, an al apariţiei cărţii, pagină – eventual) vizează *Bibliografia* de la sfârşitul lucrării

educaţie axiologică, ce-şi propune în mod explicit orientarea axiologică a praxisului educaţional.

Axiologia pedagogică constituie o direcţie nouă în câmpul ştiinţelor educaţiei, ce rezultă din conexiunea disciplinară a pedagogiei cu axiologia, dar şi cu etica, estetica, antropologia etc. Ramură prin excelenţă filosofică, mai puţin conturată, noua orientare ar putea avea ca preocupare delimitarea valorilor educaţionale dezirabile, specifice spaţiului educaţional. Ar mai putea avea drept centre de interogare fundamentarea axiologică a finalităţilor educaţiei, a conţinutului învăţământului, a metodologiei instruirii, a formelor de desfăşurare a activităţilor educative, şi aceasta atât într-o perspectivă descriptivă, cât şi normativă. Axiologia pedagogică poate fi considerată o variantă actualizată sau o continuare a pedagogiei culturii (ne referim la varianta istorică, prin reprezentanţi ca Ed. Spranger, Th. Litt, L. Berard, L. Volpicelli, St. Bârsănescu etc., şi mai puţin la varianta disciplinară, metodică, care ţine să-şi menţină autonomia şi să se diferenţieze în funcţie de genurile culturale – pedagogia muzicală, a artelor plastice etc.).

Termenul de "educaţie axiologică" este mai puţin întâlnit în literatura pedagogică. Referirile la lumea valorilor, însă, sunt destul de frecvente în pedagogia universală şi românească, atât explicit, cât şi implicit. Expresia ca atare ne-a fost sugerată de unele lucrări ale profesorului George Văideanu, unde am întâlnit termenul de educaţie axiologică în sensul generic de educaţie pentru şi prin valori (1).

Folosirea expresiei de *educaţie axiologică* ridică cel puţin două probleme:

– nu cumva suntem în prezenţa unei exprimări tautologice, căci educaţia nu se poate face decât în spiritul anumitor valori (vezi şi sintagma "învăţământ educativ")?

– ce realitate ar acoperi noul concept, o latură a educaţiei, o "nouă educaţie" sau un principiu al învăţământului?

Pentru prima chestiune sugerăm răspunsul că exprimarea nu este tautologică în măsura în care includem în sfera valorilor şi pe cele negative (2). Este, însă, cazul să ne explicăm. Considerăm că axiologia este un discurs atât explicativ, cât şi normativ şi, ca atare, ea trebuie să *descrie* valorile pozitive *şi* negative şi să *prescrie* doar valorile pozitive. În ipostaza de teorie descriptiv-constatativă, axiologia are în vedere fenomenologia "obiectivă" a desfăşurării valorilor între cei doi poli – pozitiv şi negativ –, de la bine la rău, de la adevăr la fals, de la frumos la urât etc., cu toate modulaţiile şi oscilaţiile posibile în intervalul axiologic. Valorile pozitive nu capătă relevanţă decât prin raportarea lor la ipostazele opuse de metamorfozare, prin glisarea pe o scară ce îngăduie complementaritatea, comparaţia, contrastul, opoziţia. În ipostaza de teorie prescriptiv-normativă însă, axiologia va promulga doar valorile "de sus", divulgând determinările şi reverberaţiile negative ale

valorilor "de jos". Nu cred că axiologia, ca discurs teoretic, trebuie să refuze discutarea valorilor negative, statutul şi condiţiile lor de emergenţă. Se cer a fi luate în seamă şi posibilele metamorfozări ale valorilor în timp şi spaţiu sau de la un individ la individ. Ce ieri a fost rău, astăzi este bun. Ce este bun pentru mine, nu-i la fel şi pentru altul. Dar de ce să excludem nonvalorile din teoria despre valori, în numele unor etichete sau ierarhizări circumstanţiale? Până la (sau începând cu) un punct, ştiinţa trbuie să rămână neutră exteriorităţii pe care o cercetează. Nu-i vina axiologiei că sunt şi valori negative, cum nu-i vina medicinei că sunt şi boli (de altfel, negativitatea nu-i decât un caz particular al pozitivităţii, un "grad zero" sau poate un izvor al pozitivului . . .).

Educaţia axiologică s-ar referi numai la educaţia care se realizează în perspectiva valorilor autentice, validate ca atare de o anumită practică pedagogică sau socio-culturală. Desigur că şi educaţia în condiţiile de dictatură (fascistă, comunistă) – de pildă – era direcţionată de anumite valori, unele, din păcate, negative (le putem numi şi antivalori, dar nu ieşim din sfera axiologicului). Fiecare sistem educaţional îşi decantează un orizont valoric specific, care trebuie el însuşi valorizat (problema care se pune este la ce repere trebuie să-l raportăm). Conceptul de "educaţie axiologică", ca instanţă epistemologică, invocat în anumite împrejurări, ne ajută să ieşim din cadrul restrâns al unor valori contextuale limitative, pentru a ne insera într-un orizont de valabilitate mai larg şi mai stabil, cel al valorilor autentice şi universal acceptabile. S-ar putea astfel evalua sisteme, procese şi competenţe educative dincolo de cadrul lor specific de generare. Este firesc ca fiecare sistem educativ, raportat la normele valorice interne, să pară a fi exemplar. *Orice învăţare se face în perspectiva şi sub forţa – uneori constrângătoare – a presupoziţiei propriei sale valori.* Important pentru respectivul sistem este să reziste atunci când este confruntat cu o normativitate mai largă, care nu se erodează în timp şi spaţiu. Sub aspectul acţiunii concrete, *educaţia în perspectivă axiologică ar însemna orientarea procesului educativ pe traiectele cele mai bune, identificarea sau expolatarea momentelor didactice privilegiate, finalizarea tuturor căutărilor prin cele mai bune alegeri, stabilirea de fiecare dată a unei ierarhii de finalităţi valabile* hic et nuc, *acţionarea în funcţie de o ordine pertinentă de priorităţi etc.*

Relativ la cea de-a doua problemă pusă, considerăm că toate laturile educaţiei pot şi trebuie concepute într-o perspectivă axiologică (nu numai educaţia estetică sau cea morală, cum s-ar părea la o primă privire). Valorile fundamentale pot fi decelate atât corelat, pe linia specificităţii laturilor educaţiei (pentru educaţia morală – binele, pentru educaţia intelectuală – adevărul, pentru educaţia estetică – frumosul etc.), dar şi sincretic, pe o filieră nespecifică (binele, adevărul etc. în educaţia estetică; adevărul, frumosul etc.

în educaţia morală; frumosul, binele etc. în educaţia intelectuală sau tehnologică etc.). Încât, gândim că *educaţia axiologică* este o exigenţă, un *principiu teoretic şi praxiologic* care trebuie impus şi respectat în toate ipostazele educaţiei, atât în cele clasice, cât şi în cele "noi". Înscrierea învăţământului în perspectiva axiologică este o chestiune ce trebuie să-i intereseze pe toţi factorii implicaţi în educaţie. De asemenea, la nivelul învăţământului se pot identifica valori educaţionale specifice, cu o funcţionalitate benefică evidentă (cf. infra. ,Cap. V).

Perspectiva pe care o propunem nu se vrea inedită sau revoluţionară, chiar dacă – sub aspectul conceptual, de pildă – împingem diascursul spre o anumită preţiozitate şi terminologie filosofică. "Educaţia axiologică", este o paradigmă conceptuală ce corespunde – natural – unei realităţi sau virtualităţi paideutice, pe care nu noi o inventăm sau o propunem. Meritul nostru (atât cât există sau dacă e să avem vreunul) constă în a adecva o realitate – fie şi posibilă – la o terminologie şi la un gând; de a sugera practicii educative să se ridice la demnitatea presupusă de liniile de forţă valorică ale conceptului în discuţie; dar şi de a găsi "cuvântul potrivit" pentru o realitate în curs de a se face, ştiut fiind faptul că o realitate va valora şi în funcţie de cuvintele care o înfăţişează şi proiectează (3). Cuvântul (a se citi ideea, teoria), nu numai că descrie o realitate, dar o şi face (4). Într-o realitate dacă nu poţi acţiona direct, ci mijlocit, prin cuvinte nimerite. Teoria noastră serveşte deschis acestui gen de "realism". Şi dorim să fie cât mai potrivită spiritului vremii noastre.

Note şi referinţe

(1) Termenul este prezent în mai multe studii şi lucrări ale profesorului George Văideanu: "Education pour et par les valeurs ou l'education axiologique: vue globale". Analele ştiinţifice ale Universităţii "Al. I. Cuza" din Iaşi, Tomul II, Seria Psihologie-Ştiinţele educaţiei, nr. 1, 1993, pp. 5-18; *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Ed. Politică, Bucureşti, 1988, pp. 173, 276. Preocupările de degajare a dimensiunilor axiologice ale educaţiei sunt mai vechi la universitarul ieşean. În *Cultura estetică scolară*, EDP, Bucureşti, 1967, printr-un demers comparativ şi experimental, se face o pledoarie pentru realizarea unei educaţii estetice integrate, unde îşi dau concursul mai multe discipline şcolare patronate de estetica generală. Într-un studiu concis, dar captivant (*Pedagogie si estetică*, în *Fundamenta Pedagogiae*, vol.I, EDP, Bucureşti, 1970), se avansează termenul de "estetica învăţământului" ca "acea ramură a pedagogiei sau acea cercetare interdisciplinară care îşi pune problema: cum poate fi incorporat frumosul în procesul educativ în scopul creşterii randamentului său. Frumosul se implică, nu se aplică, el trebuie să fie un principiu al activităţii didactice, şi nu un adaos facultativ pentru profesori sau o concesie făcută elevilor . . ." (p. 97). De asemenea, în importantul volum scris alături de Rassekh S., *Les contenus de l'education. Perspectives mondiales: d'ici an 2000*, Paris , UNESCO / PUF, 1986, se specifică, alături de educaţia morală şi civică, necesitatea educaţiei spirituale şi culturale care are drept obiectiv "de a-i ajuta pe tineri să se orienteze în lumea valorilor materiale şi spirituale, să lupte împotriva dezumanizării oamenilor . . . şi să facă din valorile culturale priorităţi ale vieţii lor" (p. 236).

(2) Tudor Vianu vorbeşte despre polaritatea valorilor, despre un sistem polar înlăuntrul căruia nonvalorile sunt paralele şi corelative valorile. "Conştiinţa axiologică se mişcă astfel într-un univers bipolar şi într-un circuit continuu înlăuntrul lui" (T. Vianu, *Studii de filosofia valorii*, Ed. Eminescu, 1982, p. 67). Despre polaritatea valorilor, despre gradaţiile acestora, despre glisajul între valorile pozitive şi cele negative vorbeşte şi Louis Lavelle (vezi *Traite des valeurs*, PUF, Paris, 1951, pp. 227-238).

(3) Este cunoscut, în acest sens, rolul predicţiei în educaţie. Evoluţiile viitoare ale educaţilor sau chiar ale sistemelor educative aunt determinate de felul cum gândim realităţile vizate. Credinţa puternică într-o ipoteză pedagogică facilitează apariţia fenomenului prognosticat (vezi, de pildă Rosenthal R., Jacobsen L., *Pygmalion a l'ecole. Succes ou echec scolaire*, Casterman, 1971).

(4) N. Charbonnele sugerează că " discursul despre educaţie nu este atât un discurs *asupra*, nici chiar un discurs *pentru*, ci un discurs *autoimplicativ* . . . El <descrie> ceea ce crede a fi, dar el face să apară ceea ce crede că descrie . . . Credinţa în existenţa anumitor fapte valorizate poate să le facă în mod efectiv să apară" (N. Charbonnel, *Philosophie du modele*, Press universitaire de Strasbourg, Strasbourg, 1993, p. 92).

1 "METAPEDAGOGIA" ŞI ORIZONTUL VALORILOR

1. Filosofia educaţiei ca discurs metareflexiv

Elementul de diferenţiere între multiplele doctrine şi practici pedagogice stă, mai mult, în filosofia adiacentă sistemului de practici desfăşurate, decât în strategiile tehnice de insinuare a actului în sine. Cumulul justificativ, aflat în presupoziţiile metafizice şi prescripţiile axiologice, constituie un factor relevant pentru lecturarea sau acceptarea unuia paideutic.

Pedagogia nu se va limita la o simplă tehnică a educaţiei, ci va propensa o anumită concepţie despre fiinţă şi despre raportul acesteia faţă de existenţă. Fără o reflexie prealabilă, ştiinţa educaţiei rămâne un instrument sterp, lipsit de substanţă, greu de adecvat la o fiinţă spirituală particulară. Afinitatea dintre tehnica educativă şi fiinţa vizată poate fi stipulată prin fundamentul reflexiv, filosofic, care dă sens şi densitate umană unui instrument care altfel rămâne rece, inoperant, chiar oprimant.

Filosofia educaţiei ar putea avea drept preocupare interogarea procesului educaţional din perspectiva a trei repere: *existenţă*, *cunoaştere* şi *valori* (vezi şi Landsheere, 1992, p. 9, care derivă domeniile filosofiei educaţiei pornind de la trei mari întrebări: ce este *realul*, *adevărul* şi *binele*?). Centrarea reflexiei spre jaloanele enunţate deschide trei domenii de cercetare a acestei regiuni a praxisului:

a) *ontologia educaţiei*, respectiv orizontul tematic ce vizează datul educativ,

trăsăturile "fiinţiale", ale spaţiului paideutic: potenţialul fizic şi genetic al actorilor implicaţi, resursele materiale desfăşurate, implicaţiile onticului social asupra exerciţiului educaţional etc;

b) *epistemologia educaţiei,* adică profilul teoretic interesat de posibilităţile şi limitele cunoaşterii fenomenului educativ, de specificul cercetării pedagogice, de criteriile de întemeiere a explicaţiei pedagogice, de analizele logice-retorice a discursului educativ (dar şi al pedagogiei), de normele de consistenţă şi congruenţă a teoriei pedagogice etc;

c) *axiologia educaţiei,* orientată spre identificarea valorilor vehiculate sau decantate în educaţie, discutarea modului de structurare a acestora, cine are dreptul de a le emite, depistarea conflictelor valorice şi a unor căi de rezolvare a acestora, relevarea dimensiunilor axiologice ale componentelor proceselor educative: finalităţi, conţinuturi, metodologie didactică, forme de organizare şi realizare a educaţiei etc.

Cele trei profiluri teoretice sunt interdependente. O analiză pertinentă de ontologie educaţională nu se poate realiza fără respectarea unor minime prescripţii epistemologice sau fără antrenarea unei poziţionări valorice faţă de existenţă. O întreprindere de epistemologie educaţională presupune un anumit mod de a înţelege fiinţa şi o necesară relaţionare a cumulului de cunoştinţe la un cadru valoric de ierarhizare şi validare. O cercetare de axiologie educaţională va specula valenţele fiinţiale ale valorilor şi va pleda pentru concretizarea lor în actu; în acelaşi timp, acest orizont investigativ nu se poate dispensa de un instrumentar epistemic de descriere şi prescriere a valorilor în educaţie.

Teoria şi practica pedagogică sunt discursuri în care enunţurile de tip descriptiv, constructiv şi prescriptiv apar în chip indisolubil. Discursul descriptiv-constatativ devine predominant în ontologia educaţiei; discursul constructiv-reflexiv se instituie în orizontul epistemologiei educaţiei; enunţurile prescriptiv-normative ţin mai mult de perimetrul axiologiei educaţiei. Cele trei "specializări" ale discursului pedagogic nu se ipostaziază în mod autarhic, ci se împletesc, se completează, sunt alternante. Complementaritatea celor trei funcţiuni asigură pertinenţă teoretică discursului pedagogiei (ca ştiinţă, teorie) şi eficienţă pragmatică discursului educativ (ca acţiune, fenomenologie practică).

Se ştie că marii creatori de sisteme pedagogice din perioada modernă (Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart) au contribuit la autonomizarea şi desprinderea pedagogiei de filosofie, prin tratarea expresă a fenomenelor educative, relevând importanţa, scopul, formele de realizare şi perfectare ale

acstora, în consens cu exigenţele determinate. Oare acest proces de specializare a unor gânditori în a aborda fenomenele educative să fi determinat o rupere a legăturilor – pentru totdeauna – cu filosofia, din trunchiul căreia pedagogia s-a desprins? Categoric, nu! Şi asta, din cel puţin trei motive:

1. Este în firea lucrurilor ca desprinderea unei teorii noi din una mai veche să nu fie niciodată totală. *Orice despărţire de ceva se face mai tot timpul cu ceva din ceea ce a fost* . Încât, ceva din fiorul interogaţiei filosofice se va perpetua până şi în cea mai "tehnică" sau "dogamtică" teorie didactică. Nostalgia originilor filosofice ale pedagogiei îi va urmări pe cei mai mulţi dintre pedagogi. Nu este cu totul întâmplător că cei mai buni pedagogi au fost şi "puţin" filosofi. Marea pedagogie conţine elemente ce amintesc de filiaţia şi ascendenţa ei filosofică. Din acest punct de vedere, credem că are dreptate Rene Hubert (1965, p. 9) când concepe educaţia ca un edificiu cu mai multe etaje în care un palier este ştiinţă, unul e filosofie, unul e tehnică şi altul artă. Putem presupune deci că pedagogia conţine în ea *şi* filosofie.

2. O dată realizată autonomizarea pedagogiei, trebuia să admitem şi dezvoltarea ei continuă. Această amplificare se realizează la nivelul mai multor componente. Chiar şi obiectul pedagogiei pare că se dilată. El nu este static din cauză că prin multiplicarea perspectivelor de cercetare îşi dezvăluie noi faţete şi disponibilităţi. Nu mai vorbim de metodele de cercetare ale pedagogiei (care cunosc un proces de rafinare epistemică), de laturile educaţiei (unde s-au înfiripat "noile educaţii"), de metodologia didactică (ce cunoaşte o proliferare a metodelor moderne) sau de identificare a noi principii de învăţământ (principiul educaţiei permanente, cerinţa promovării interdisciplinarităţii, principiul educaţiei interculturale). Toate aceste mutaţii vin să arate, pe de o parte, creşterea complexităţii fenomenelor educative, iar pe de altă parte, necesitatea dilatării spaţiului teoretic, car nu mai poate fi cuprins de pedagogia tradiţională, reclamând o extindere şi o translare a ei / spre ştiinţe ale educaţiei. Dar aceste ştiinţe ale educaţiei adâncesc şi mai mult specializările. Fără existenţa unei viziuni clare, coerente şi integratoare, toate aceste demersuri fragmentare pot bulversa întregul edificiu pedagogic. Doar filosofia, ca perspectivă largă, unificatoare, generalizatoare, poate asigura liantul şi contactul dintre aceste abordări, ce-şi vor găsi temeiurile numai sub prerogativele unei filosofii (chiar şi implicită), care va însoţi, fundamenta şi imprima acestor demersuri o finalitate unitară, fecundă, umanistă.

3. Filosofia se mai întruchipează şi la alt nivel. Tot dezvoltându-se şi sporindu-şi competenţele, pedagogia ajunge la un moment dat să-şi pună în chestiune propriile sale rezultate, să se întrebe asupra finalităţilor sale, asupra limitelor sale. Această interogativitate specifică nu este o slăbiciune, ci constituie semnul unei maturităţi epistemologice, şi este cert că pedagogia a

atins acest nivel al "dedublării lăuntrice". Iar această reflecţie despre reflecţie ("metapedagogia") nu este în fond decât tot filosofie. Orice disciplină serioasă se opreşte din când în când pentru a-şi face retrospectiv un inventar a ceea ce a făcut, pentru a-şi analiza din interior întregul arsenal de concepte, teorii, metodologii şi pentru a-şi croi noi trasee de exploatare. Pedagogia are nevoie de acest far de la înălţimea căruia ne putem mai bine da seama de ceea ce am făcut sau putem face.

Mai facem precizarea că analiza filosofică este prezentă şi în sistematizarea gândirii pedagogice. Astfel, Bogdan Suchodolski (p. 10), pornind de la premisa existenţei a două mari curente filosofice (filosofia esenţei şi filosofia existenţei), va deduce două filoane ale gândirii pedagogice: *pedagogia esenţei* (care propune o normativitate ce transcende datele persoanei de educat) şi *pedagogia existenţie* (ce proclamă o educaţie conformă naturii interioare a elevului, a existenţei sale).

După unii autori, educaţia poate fi considerată drept proba decisivă a gândirii filosofice. "Ea permite discernerea sensului uman din dezbaterile filosofice, şi de aici a aspectelor lor tehnice, de punere a conceptelor cele mai abstracte la proba practicii, de a înţelege că filosofia nu este numai o treabă a specialiştilor, ci şi a oamenilor" (Reboul, 1989, p. 14). De altfel, unii filosofi promovau ideile lor filosofice nu numai ca simple idei, ci şi ca moduri de viaţă. Şcoala pitagoreică – de pildă – se conforma unui scenariu foarte rigid, scenariu demn de un adevărat crez pedagogic, acceptat în vederea perpetuării unor valori decantate de grupul respectiv. John Dewey face o apropiere atât de mare între filosofie şi educaţie, încât acestea se identifică. "Dacă dorim să concepem educaţia ca pe un proces de formare a unor atitudini fundamentale, intelectuale şi emoţionale, faţă de natură şi faţă de semeni, filosofia ar putea fi definită chiar ca teorie generală a educaţiei. Dacă filosofia nu-şi propune să rămână un instrument simbolic, verbal sau sentimental al câtorva aleşi, sau o dogmă pur arbitrară, bilanţul experienţei trecute şi programul ei de valori trebuie să se reflecteze în atitudini" (1990, p. 409).

Filosofia educaţiei poate însemna şi "discurs asupra fundamentelor, finalităţilor, valorilor", este "gândirea asupra gândirii pedagogice" (Charbonnelle, 1988, p. 173), este studiul metareflexiv, este o "critică", în sens kantian, a posibilităţilor şi limitelor educaţiei.

Fiind o activitate vitală pentru omenire, educaţia trebuie să-şi remodeleze finalităţile şi scopurile, iar această cerinţă presupune o abordare a problemelor de la altitudinea reflecţiei filosofice, singura în stare să ne ferească de stereotipurile atât de periculoase şi steril la care ne conduce închiderea didacticistă sau abordarea pur tehnică a unor probleme cu incidenţă directă asupra spiritului uman. Filosofia educaţiei permite factorilor educaţiei să se detaşeze de ceea ce fac zi de zi, pentru a privi "dinafară" şi a

reflecta de la distanţă ceea ce fac, dacă fac bine ceea ce fac şi ce rost are munca lor. Furaţi de scopuri mărunte şi exigente circumstanţiale (un pedagog spunea că pericolul cel mai mare pentru un educator este abuzul de didacticism), s-ar putea uita de ceea ce este esenţial şi fundamental în activitatea educativă. De altfel, această detaşare de moment constituie o axiomă cu valoare paradigmatică pentru orice demers teoretic sau practic. În 1931, Kurt Godel, un logician german, a enunţat principiul incompletitudinii, care postulează faptul că pentru demonstrarea consistenţei şi coerenţei unui sistem formal, este nevoie să se facă apel la câteva teoreme *dinafară*, doar astfel s-ar asigura validitatea respectivului sistem. El nu este capabil să-şi determine propria putere. *Orice sistem acţional sau teoretic este incomplet / incompetent pentru această întreprindere*. Prin extrapolare, am putea judeca la fel şi situaţiile educaţiei şi pedagogiei

2. Filosofia educaţiei şi valorile educaţionale

Problemele etalate în lucrările de filosofia educaţiei sunt multiple şi diversificate de la un autor de altul. Vom exemplifica prin invocarea câtorva autori cu preocupări serioase în acest domeniu, care nu vor ocoli dimensiunile axiologice ale educaţiei.

Kingsley Price (1962, p. 9) sesizează patru direcţii posibile de cercetare ale filosofiei educaţiei: 1) *analiza*, respectiv activitatea de clarificare şi înţelegere a termenilor cu care operează ştiinţele educative; 2) *explicarea metafizică*, adică încercarea de analiză a fundamentelor demersului educaţional; 3) *etica* (ethics), ce are ca preocupare contextul justificării şi clarificării recomandărilor şi normelor pe care le propune pedagogia; 4) *epistemologia*, respectiv compatibilitatea şi congruenţa teoriei pedagogice. Observăm că a treia topică interogativă este un demers prin excelenţă axiologic.

S. J. Curtis (1965) ne propune o serie de reflexii încadrate în următoarele aliniamente interogative: ce este filosofia educaţiei şi cu ce se ocupă ea, în ce fel teoria valorilor poate fi relaţionată la fenomenul educativ, în ce măsură presupoziţiile filosofice impregnează scopurile educaţiei, perspectiva unor filosofi în conceperea relaţiei dintre educator şi educat, statutul libertăţii şi autorităţii în educaţiei, care sunt fundamentele filosofice ale metodei şi curriculum-ului, viziunea filosofică asupra raportului individual-social în instrucţie şi educaţie, care este aportul filosofiei estetice în conturarea educaţiei estetice. Toate aceste chestiuni sunt abordate printr-o consecventă

frecventare a marilor gânditori, din Antichitate şi până la mijlocul secolului al XX.

John S. Brubacher, profesor la Universitatea din Michingan, ne propune un alt traseu de lecturare filosofică a acţiunii educative. După ce într-o primă parte a lucrării sale principale (1969) are în vedere topici, precum şcoala şi schimbarea socială, aspecte economice ale educaţiei, politicile educaţionale şi relaţia dintre stat şi educaţie, într-o altă secţiune revine la interogaţii specifice filosofii educaţiei: determinarea scopurilor educaţiei, teoria valorilor şi curriculum-ului, educaţia şi religia, educaţia morală, aspecte epistemologice ale metodei, dimensiuni axiologice ale metodei, libertatea academică şi drepturile civile. Într-o ultimă secţiune, revine la un plan mai pragmatic, încercând să dea răspuns la care este locul şi importanţa filosofiei educaţiei ca disciplină şcolară, statutul educaţie filosofice în şcoli, necesitatea unui consens minimal între filosofii educaţiei.

Carlton H. Bowyer (1970), profesor la Universitatea din Alabama, vine cu noi deschideri filosofice asupra educaţiei. Pe lângă unele topici familiare deja filosofiei educaţiei, la el identificăm următoarele noutăţi în domeniu: uzanţele şi semnificaţiile limbajului pedagogiei, logica formală şi fenomenul educaţiei, valorile sociale şi educaţia, empirismul filosofic şi problema cunoaşterii în educaţie, pragmatismul şi teoria educaţiei, modele filosofice ale predării etc.

O importantă şcoală de filosofia educaţiei activează în Franţa, la Strasbourg. Merită să amintim prestaţiile lui Olivier Reboul (1975, 1977, 1984 şi 1989), care, într-un stil coerent şi precis realizează numeroase defrişări privind îndoctrinarea în învăţământ, ipostazele sloganului pedagogic, moduri şi funcţiuni ale limabjului didactic (1). După Olivier Reboul filosofia educaţiei vizează o punere în chestiune a ceea ce noi credem sau ne este permis să întreprindem pentru a face o mai bună educaţie. Ca ramură a filosofiei, ea se interoghează asupra finalităţilor educaţiei: pentru ce educăm, cum trebuie să procedăm, care este criteriul unei educaţii reuşite? (1971, p. 14). Or, aceste interogaţii suscită recursul la un demers axiologic. Într-o lucrare publicată recent (1992), acelaşi autor dezvoltă un punct de vedere centrat în jurul ideii că "valorile educaţiei sunt legate de actul de a învăţa. Ele sunt ceea ce merită să fie învăţat de către fiecare şi, în acelaşi timp, actul de a învăţa; a învăţa fiind felul de-a fi al omului" (1992, p. 9) (2).

Note şi referinţe

(1) O prolifică activitate o realizează Nanine Charbonnel, o continuatoare a lui Reboul, care, într-un stil mai incifrat încearcă o critică în stil Kantian a educaţie, oferind a altă paradigmă de înţelegere a educaţiei şi un limbaj oarecum nonstandard despre fenomenul educativ (vezi 1991, *Les aventures de la metaphore*, PUS, Strasbourg; 1992, *L'important c'est d'etre propre*, PUS, Strasbourg, 1993, *Philosophie du modele*, PUS, Strasbourg).

(2) O prestigioasă publicaţie, *Revue francaise de pedagogie*, nr. 97 / 1991, dedică un număr special *Educaţiei si valorilor*. Într-un articol, intitulat *Laicitè et la formation des maîtres*, Gerard Fath vorbeşte despre o "axiologizare" a procesului educativ şi de perimetrul şcolar ca "spaţiu axiologic": "Orice act pedagogic – scrie analistul amintit – comportă în mod intrinsec o dimensiune axiologică ce se desfăşoară întotdeauna în mai multe planuri distincte în funcţie de modurile de investire, posturile, raporturile preferenţiale faţă de un obiect, spaţiul axiologic fiind o combinatorică mobilă a acestor planuri, compozabile între ele. Chiar şi un dascăl, care aplică inconştient un oarecare program sau procedeu, din momentul în care el îşi impune propunerea sa de acţiune în configuraţia de interese eterogene date, susţine o centrare axiologică, formulează un soi de revendicare a existenţei şi a excelenţei în favoarea a ceea ce el crede că este bine să facă" (p. 69).

2 EDUCAŢIA CA INIŢIERE ÎN LUMEA VALORILOR

1. Şcoala – instanţă de spiritualitate

Relevanţa, profunzimea şi eficienţa actului paideutic sunt date de desfăşurarea teleologică a acestui proces. Iar această proiecţie spre un scop şi în numele unui ideal trebuie să se facă pornind de la un sistem de valori autentice.

Pedagogia , mai ales în ipostaza sa normativă şi proiectivă, îşi structurează discursul teoretic, dar şi practic, prin asimilarea unor valori dezirabile şi operaţionale, în prezentul dat şi în perspectivă. De regulă, sistemul de valori sociale constituie premisa de la care se alimentează şi se decelează valorile educaţionale infuzate în finalităţi, conţinuturile instrucţionale, strategiile de predare-învăţare, principiile şi arsenalul metodic specific activităţilor educaţionale. De pildă, în finalităţi se întrezăresc multipli vectori axiologici, sedimentaţi la nivelul societăţii. Dar aceştia nu sunt calchiaţi şi aduşi ca atare în spaţiul acţiunii educative. Câmpul social poate prezenta, la un moment dat, un sistem de valori contradictorii, în restructurare şi tranzienţă, în anomie şi suferinţă. Este riscant ca şi sistemul de valori educaţionale să înregistreze o atare fluctuaţie. *Educaţia trebuie să se centreze spre un sistem axiologic congruent, relativ imperturbabil, ataşat unor valori constante şi fundamentale, care să scape perisabilităţii şi facticităţii cotidiene.* Aşa s-au petrecut lucrurile în ţările şi / sau perioadele de largă respiraţie democratică unde educaţia a propulsat diferite valori umane atât la nivel instituţional, cât – mai ales – în planul activităţilor didactice concrete.

Şcoala este o instituţie delegată de comunitate să transmită un anumit sistem de valori. Comparativ cu statul (organele politice abilitate), care prezintă o mobilitate imprevizibilă – uneori, în sens negativ – comunitatea comportă o anumită stabilitate, inclusiv sub aspectul constanţei valorice. Fără a nega funcţionalitatea benefică a unor valori circumstanţiale, recomandate şi infuzate în educaţia instituţionalizată, şi fără a neglija impactul valorilor sociale (mai exact, ale sistemului social global în care şcoala fiinţează) asupra valorilor educaţionale, vrem să sugerăm faptul că existenţa unei autonomii axiologice la nivelul educaţiei constituie un garant al conservării şi îmbogăţirii valorilor autentice, comparativ cu alte instanţe ale praxisului social, mai vulnerabile axiologic.

Sub aspect axiologic, actul pedagogic nu se limitează la o simplă reproducere a valorilor morale, ştiinţifice, artistice etc. în corpusul de expectanţe şi de norme paideutice sau în conţinuturile transmise; ea operează o selecţie, o decantare, o ierarhizare după criterii ce au în vedere relevanţa pedagogică a setului de valori în exerciţiul paideutic. Uneori, pedagogia poate să respingă valori larg acceptate de societate (sau, cel puţin, încearcă să se opună difuzării unor false valori), dar inoperante sau malefice pentru actul educativ, după cum poate extrage, conserva şi răspândi valori ocultate sau ostracizate de sistemul social. În acest caz, dozările şi reajustările axilologice sunt realizate de educatorii înşişi, în virtutea unei autonomii şi responsabilităţi acţionale de care ar trebui să dispună. Doar astfel se pot explica prezenţa şi funcţionarea, în sistemul de învăţământ, a unor valori naturale sau contrare celor impuse de regimurile autoritare, dar deosebit de oportun prin validitatea şi perenitatea lor. *Subliniem dreptul educaţiei la anticipare şi opoziţie, reconstrucţie şi contestare. Prin actul educativ nu numai că se aprobă şi se propun valori ale prezentului, ci se şi ocultează sau se neagă o parte dintre acestea care nu par a fi coextensive şi operaţionale în raport cu viitorul vizat.* Omul nu trebuie să se adapteze la mediu numai pentru faptul că acesta îi este impus. "Acestui mediu – remarcă A. Kriekemans – trebuie să ne adaptăm până la un anumit punct, să-l transcedem, într-un anumit fel, să-l folosim ca un mijloc sau chiar să-l îndepărtăm precum un obstacol" (1967, p. 81). Educaţia nu se reduce la o simplă formulă de conformism. Educaţia demnă de acest nume va propensa manifestarea liberă a voinţei individuale, chiar dacă nu este întotdeauna coextensivă fluxului social. *Valorile infuzate în / de educaţie trebuie să-şi păstreze veritabile dimensiuni reactive şi prospective în faţa prezentului şi viitorului.*

De regulă, condiţionările zilnice (şi silnice!) la care este supus individul, dincolo de realizarea unui confort efemer, contribuie din plin la eroziunea spiritualităţii, a simţului critic şi a sentimentului responsabilităţii. Din păcate, societăţile noastre utilitare acordă prea puţină importanţă educării individului

în spiritul valorilor autentice şi pentru structurarea unui fenomen spiritual întregii sale desfăşurări (vezi Ardoino, 1980, p. 131). Raportarea omului la un plan valoric superior, stabil şi coerent, este necesară şi deosebit de fertilă. Fără relaţionarea la o dimensiune profundă a existenţei cea conturată în lumea valorilor, însăşi activitatea şi viaţa omului îşi pierd din substanţă. Pentru viaţa umană, lumea valorilor este un "punct de sprijin în univers", un temei ineluctabil pentru generarea unui surplus de energie spirituală, care ar putea regulariza şi perfecta întreaga existenţă umană.

Dincolo de perisabilitatea şi fluenţa lumii exterioare, există o zonă mai stabilă şi mai profundă: spiritul uman. Acesta se dovedeşte a fi superior tuturor agitaţiilor şi complicaţiilor existenţiale. Investiţia în spiritul uman, prin educaţie, are consecinţe inepuizabile. Dacă omul şi-ar înnobila mai atent spiritul, atunci şi ceea ce ţine de existenţa sa concretă ar fi mai uşor şi mai bine realizat. Forţa omului nu derivă dintr-o precaritate momentană a exteriorului care trebuie pregătită sau exploatată de spirit; superioritate sa ţine mai mult de o disponibilitate funciară către autonomie, specifică interiorităţii. Eul veritabil este cucerit atunci când propria noastră viaţă este condusă spre autonomie. "Omul poartă lumea lăuntric, spiritual . . .", scrie Părintele Constantin Galeriu (p. 67). El este dedicat finalităţii, scopului, valorilor. Nu omul se adaptează la lumea externă, ci aceasta se mulează conform unei finalităţi instituită în spiritul său.

Lumea valorilor fortifică interioritatea şi este cea care-l direcţionează pe individ spre cucerirea unei lumi veritabile, întemeiată pe autonomie morală. "Dacă orice etică obligă la ceva dincolo de om – notează Rudolf Eucken –, acest supraumam este baza spirituală cea mai profundă a omului însuşi. O dată cu aceasta va dispărea orice posibilitate de a înţelege morala ca un jug oprimat sau ca o structurare stereotipă . . .". Activitatea noastră ar trebui să fie condiţionată de impulsiuni ce vin din interior. Dar indivizii sunt integraţi în structuri acţionale şi îndemnaţi la fapte prin intermediul diverselor sisteme normative. "Fără un scop superior al existenţei subiective, lipseşte vieţii un sprijin solid şi orice consistenţă; ea nu poate deci, în ciuda unei plenitudini a exteriorului, să scape unui vid şi unei disoluţii interioare" (Eucken, 1912, p. 151).

Comuniunea spirituală, realizată prin educaţie, nu este numai de ordin intelectiv sau practic, ci este şi de domeniul afectivului. Fiinţa umană nu descoperă frumuseţea lucrurilor sau a raporturilor decât atunci când o poartă în ea-însăşi, şi de-abia apoi o proiectează înafară. Din acest motiv – crede Rene Hubert – educaţia este o lucrare de dragoste. "Fiinţele se izolează prin

sentimentele lor inferioare şi se unesc prin sentimentele lor superioare. Educatorul nu dă, după cum educatul nu lasă să ia decât ceea ce au mai bun în ei-înşişi. A face un corp comun pentru a răspunde la toate chemările dinafară este o primă etapă. A gândi aceleaşi lucruri, este o alta. A acţiona în comun este o a treia. Dar a simţi în comun este etapa supremă, cea care dă accesul decisiv în *Societatea Sufletelor*" (Hubert, 1965, p. 224). Comuniunea afectivă are drept efect consolidarea trăirilor fiinţei individuale a elevului şi pregătirea lui pentru întâmpinarea sau zămislirea frumuseţii şi dragostei. Educaţia pentru valori îl conduce pe elev până la acest prag. Ceea ce urmează, după această primă spiritualizare, este opera individului însuşi.

Spiritualizarea autentică a omului presupune atât iradierea exteriorului cu raţiunea sa, prin cercetarea şi căutarea fundamentelor, semnificaţiilor, dar şi o concentrare înspre interioritate, prin trăirea afectivă a acestui exterior, dublat / reflectat în interioritate. Actul gândirii se complementează şi se împlineşte cu / în sensibilitatea fiinţei. "A fi în stare să situezi o realitate care ne înconjură în unitatea gândirii şi sensibilităţii este, de bună seamă, o stare a culturii, înseamnă să interpretezi faptele pe care civilizaţia le simplifică, redescoperind motivele acestei simplificări şi întreaga existenţă mişcătoare, care constituie misterul infinit al existenţei" (Peretti, 1969, pp. 147-8). Cultura consolidează interioritatea care, la rândul ei, creează şi sporeşte fondul cultural.

2. Procesul educativ ca artă

Educaţia este o artă – crede Kant – a cărei practică are nevoie de a fi perfecţionată de mai multe generaţii. Originea precum şi mersul acestei arte este fie mecanică, adică fără un plan deliberat, fie raţională, orientată în mod premeditat. Se pare că filosofului german îi convine mai mult varianta raţională de proiectare a actului paideic: "Arta educaţiei nu rezultă mecaniceşte din împrejurările în care învăţăm din experienţă dacă un lucru oarecare ne este vătămător sau folositor. Orice artă de acest fel, care ar fi pur mecanică, ar conţine multe greşeli şi lacune, pentru că nu ar urma nici un plan. Trebuie deci ca arta educaţiei, ca pedagogia să fie raţională pentru ca natura omenească să se poată dezvolta în aşa chip ca să-şi poată îndeplini destinaţia" (Kant, 1992, p. 15). De altfel, unii autori contemporani definesc pedagogia ca fiind "arta educaţiei" (Planchard, 1992, p. 42), respectiv aplicarea cunoştiinţelor la realizarea unui proiect, a unei concepţii. Educatorul trebuie să dispună nu numai de profesionalism *stricto sensu*, ci şi de inspiraţie, chiar talent. Din doi profesori la fel de bine instruiţi în tehnica predării, va avea mai

mult succes cel care dă dovadă de înclinaţii, vocaţie, har. De aici şi ideea unei selecţii, a unui triaj iniţial pentru cei care vor să urmeze calea apostolatului. "Avem dreptul – sugerează Planchard (1992, p. 44) – să cerem anumite aptitudini şi garanţii, să limităm alegerea la cei mai buni şi, deci, să restrângem libertatea individuală, când este vorba de profesiuni care au un rol social important".

Ca act prin excelenţă teleologic, educaţia este o acţiune raţională care poate să facă loc, în anumite momente şi, unor desfăşurări imprevizibile, spontane, care pot primi, în funcţie de inspiraţia dascălului, semnificaţii şi valori pedagogice. Optimizarea procesului instructiv-educativ este determinată de împletirea şi complementaritatea dintre cele două momente – raţionalizare şi spontaneitate creativă – şi nicidecum de o supralicitare unilaterală a celor doi poli acţionali.

La fel ca orice artist autentic, care ţine cont de proprietăţile unui material dat ce urmează a fi fasonat, profesorul trebuie să ia seama de calităţile persoanei, de limitările contextuale pentru a "pune în formă" un "material" unic şi ireparabil: persoana umană. Dacă în cazul artei, intenţionalitatea formei se află preponderent în mintea şi sufletul artistului, în situaţia didactică intenţia derivă şi din înclinaţia şi tendinţa proiectivă pe care o prezintă educatul. Educatorul nu este la fel de liber precum creatorul. Imaginarul artistic debordează de multe ori sau se opune cu obstinaţie constrângerilor externe. Educatorul, în schimb, racordează – conştient, de bună seama – intenţionalitatea manifestată deja la nivelul copilului sau tânărului. Trebuie să intuieşti şi să exploatezi direcţia posibilă de evoluţie a educatului, să ţi-o faci solidară cu scopul pe care tu, ca adult, îl ai în vedere. La nevoie, induci tu însuţi în cel educat un traiect al evoluţiei pe care el, de unul singur, nu-l găseşte. Chiar şi adepţii noninterventiei preconizează un atare tratament. "Ia drum opus cu elevul tău – ne sugerează Rousseau, aproape scandalizându-ne; lasă-l să creadă că el este stăpân şi fii tu de fapt întotdeauna stăpân . . . *Fără îndoială că nu trebuie să facă decât ceea ce vrea, dar el nu trebuie să voiască decât ceea ce voieşti tu să facă* (subl. n.)" (Rousseau, 1973, p. 100). Dacă există o superioritate a educatorului faţă de educat, aceasta constă în faptul că primul este pe deplin conştient asupra scopului, pe când al doilea actor nu întrezăreşte ţinta decât în mod confuz şi chiar aspiră spre ea în mod inconştient (Hubert, 1965, p. 311).

Creativitatea profesorului intervine într-un câmp de acţiuni precis delimitate. Poate că în acest fapt constă şi paradoxul creativităţii pedagogice: cu cât treseul este mai bine stabilit, cu atât intuiţia creatorului poate fi mai puternic valorificată. Numai într-un teritoriu în care liniile acţionale sunt trasate în mod clar, doar acolo momentele fericite, "întâmplătoare", se convertesc în soluţii spontane ce merită a fi fructificate. În fond, creativitatea

didactică nu este decât capacitatea de a regrupa sisteme şi situaţii acţionale ştiute în funcţie de un anumit câmp de posibilităţi; ea reprezintă racordarea şi contextualizarea nimerită a unui ansamblu procedural coerent, desenat înainte, în detaliu.

Cum este firesc, nu se poate prevedea totul în materie de educaţie. Tehnologismul, ca ipostază a exagerării actului deliberativ, generează monotonie şi mecanizare, estompând creativitatea profesorilor şi elevilor, diminuând interesele şi motivaţia acestora. De regulă, cei mai apreciaţi profesori, din punct de vedere al specialităţii şi din perspectivă psihopedagogică, îşi pot permite şi realizează efectiv momente de largă autonomie şi expansivitate spirituală în care inspiraţia şi creativitatea imprimă strategiei paideutice valenţe noi. Nu te naşti educator, ci devii educator. Ca şi în artă, înclinaţia originară, dacă eventual există, nu poate face nimic dacă nu se supune unui travaliu de informare şi formare adecvate.

3. Cultură şi educaţie

Semnificaţiile termenului de cultură sunt multiple şi variabile în funcţie de virtualele direcţii de interogare: istorică, antropologică, psihologică, sociologică, culturologică, filosofică etc. (1). Cum însă este bine să avem o definiţie de lucru, ne vom apropia una care ni se pare funcţională în investigaţia de faţă. De pildă, *Declaraţia de la Mexico*, adoptată cu ocazia *Conferinţei mondiale asupra politicilor culturale*, organizată de UNESCO în august 1982, propune o definiţie comprehensivă a culturii, care merită a fi reţinută: "Cultura poate fi astăzi considerată ca un ansamblu de trăsături distincte, spirituale şi materiale, intelectuale şi afective, care caracterizează o societate sau un grup social. Ea înglobează, pe lângă arte şi litere, moduri de viaţă, drepturile fundamentale ale omului, sistemele de valori, tradiţiile şi credinţele . . . Cultura dă omului capacitatea de reflexie asupra lui-însuşi. Ea este cea care face din noi fiinţe specific umane, raţionale, critice şi etic angajate. Ea este cea care ne ajută să discernem valorile şi să efectuăm alegeri. Prin ea omul se exprimă, ia cunoştinţă de el însuşi, se recunoaşte ca un proiect neîncheiat, pune în chestiune propriile sale realizări, caută neîncetat noi semnificaţii şi creează opere care îl transcend" (Declaration de Mexico . . ., 1982, p. 200).

Iniţierea în cultură şi dobândirea instrumentelor culturale sunt cele mai importante exigenţe pe care şcoala trebuie să le îndeplinească acum şi în perspectivă. A şti să te cultivi, să utilizezi cu grijă facultatea de a judeca, de a raţiona, de a distinge falsitatea de adevăr, răul de bine, urâtul de frumos sunt calităţi ce trebuie formate de-a lungul şcolarităţii, iar această aspiraţie se

intensifică ea însăşi, de îndată ce este stimulată. La un moment dat, nici nu mai este nevoie de o tutelă în ceea ce priveşte culturalizarea. Cumulul cultural, odată interiorizat, trezeşte noi nevoi spirituale şi deschide alte posibilităţi. *Cultura naşte cultură* (2).

Exprimate în mod sintetic, şcoala are de îndeplinit, după unii analişti, trei obiective:

– de a pregăti individul pentru o anumită activitate benefică;

– de a-l forma ca viitor cetăţean;

– de a-l dezvolta şi împlini ca fiinţă umană (cf. Sicinski, 1984, p. 225). Toate aceste finalităţi presupun racordarea la valorile culturale. De aceea, astăzi, obiectivele educaţionale sunt atât de complexe, încât nici o instituţie educativă nu ar putea să le realizeze. Singura soluţie pare a fi asigurarea unei convergenţe funcţionale şi a unei corelări dintre toate segmentele pasibile de a face educaţie. Noţiunea de "societate educativă" devine operantă în măsura în care asistăm la o coordonare şi împletire stategică a politicilor educative cu cele culturale, sociale, economice. Din acest punct de vedere, însăşi activităţile culturale trebuie să incumbe mai multe dimensiuni educative, nu numaidecât explicite (de pildă, implicarea m a s s m e d i a în educare şi formarea, creşterea rolului cluburilor sau al centrelor culturale în educaţia adulţilor etc.).

Este bine ca şcoala să potenţeze şi să dezvolte la elevi capacitatea de adaptare şi de înţelegere nu numai în planul cunoaşterii stricte, dar şi în registrul mai profund al spiritualităţii. Adevărata cultură este cea care îl determină pe individ să se autoconducă şi să se orienteze inteligent în condiţiile vieţii moderne, care obligă la o permanentă învăţare. "Şcoala este locul unde debutează această învăţare, iar deprinderea pe care copilul o primeşte aici trebuie să-i dea ceea ce este necesar pentru ca să poată pe viitor să muncească singur la perfecţionarea sa: educaţia şi învăţământul sunt o iniţiere, o deschidere" (Dottrens, p. 38).

Un ansamblu de achiziţii sau bunuri culturale, prin simpla lor prezenţă, nu garantează emanciparea indivizilor. Cultura veritabilă comportă două calităţi, aparent contradictorii: mai întâi, ea se profilează într-un orizont de universalitate, cochetează cu transcendentul, caută esenţialitatea, şi apoi, îngăduie o apropiere faţă de un subiect unic şi ireductibil, având potenţialitatea de a se mula pe o situaţie individuală şi chiar imprevizibilă. Înălţarea unei persoane demne şi libere presupune o racordare simultană la cele două aspecte ale culturii, prin achiziţii de cunoştinţe, dar. mai ales, prin structurarea progresivă a "meta-cunoştinţelor" (Meirieu, 1991, p. 173), adică a acelor cunoştinţe despre maniera lor de a fi generate, utilizate, generalizate, într-un cuvînt, achiziţionarea a ceea ce pedagogia numeşte strategii de învăţare.

Obiectul şi atitudinea culturală se dovedesc a fi inepuizabile. Ele au o existenţă contextuală, circumstanţială, dar presupun şi registre care se deschid infinităţii şi perfectibilităţii din care cultura – gradual – se alimentează (3). Ea acreditează, cum ar spune Lucian Blaga, o nouă ordine în univers, una "duminecală", producând o "mutaţiune ontologică" şi impregnând cu un nou fior, cu o nouă culoare "canavaua cosmosului" (4). Cultura se încarnează "materialiceşte" în ipostaze limitate (genuri, stiluri istorice), dar prin potenţialitatea infinită a interpretărilor, faptul cultural sporeşte şi trimite permanent spre altceva care mereu i se ataşează, imprimând-i noi funcţiuni. "Nu numai că <este> şi <va fi> – scrie Ernst Cassirer – dar în această existenţă şi devenire <va apare> încă ceva în plus. Această apariţie a unui <sens>, care nu este distinct de fizic, dar care prinde corp prin el şi în el, este factorul comun al acelui conţinut pe care noi îl desemnăm sub numele de <cultură>" (Cassirer, 1991, p. 123).

Valorile umane sunt socialmente comunicabile şi îmbogăţite la nivel istoric. Orice cultură veritabilă va dezvolta şi o serie de valori sau norme sociale, care vor determina rezolvarea satisfăcătoare a unor conflicte inevitabile sau vor regulariza, pur şi simplu, raporturile interindividuale. O dată dezvoltate aceste valori şi convenţii sociale, comunitatea le va tezauriza şi le va transmite prin intermediul educaţiei (5).

Cultura nu se reduce numai la sistemul de valori ce face posibilă viaţa socială sau la un ansamblu de cunoştinţe ori informaţii acumulate. Ea nu poate fi formată numai din sistemul de reprezentări , de norme sau din sistemul de expresii. Cultura este dintr-o dată LOGOS şi PRAXIS (Onimus, 1973, p. 71). Este logos pentru că ea presupune o ordine, principii, o coerenţă intelectuală, dar şi praxis pentru că ea nu poate să se "intelectualizeze" fără a deveni sterilă: cultura vine din viaţă, este un produs al vieţii şi se întoarce spre viaţa pe care o promovează. Cultura presupune deci şi o parte dinamică, acţionalistă, practică. Ea înglobează sistemul de acţiuni şi comportamente adoptate de un individ sau de o colectivitate. Cultura materializată în actul de civilizaţie reprezintă apogeul şi finalitatea ei. Mai mult, ea reprezintă "puterea de creaţie" (Commission canadienne . . . , 1977, p. 89), atât în câmpul cultural propriu-zis, cât şi în sectoarele conexe, ce nu-şi pot declina filiaţia sau chiar "momentele" culturale din propriile desfăşurări (6). *Când economicul sau politicul sunt în criză, devine indispensabilă instalarea unui moment cultural: spre economic (sau politic) prin cultură.*

Cultura poate fi vizată ca acel liant, acel factor comun (chiar dacă îmbracă expresii eterogene) ce înlesneşte consensul şi înţelegerea dintre oameni la scară mondială. "În spatele conflictelor noastre politice şi al inegalităţilor noastre economice – constată Denis de Rougemont – sunt realităţi mult mai durabile şi mai profunde, care sunt culturile noastre în sensul larg, adică

propriile noastre maniere de gândire, de a simţi şi a crede: de a legifera, de a visa şi de a acţiona . . . Dacă noi, intelectualii, ce nu avem o altă putere, vom decide de a contribui la mai buna înţelegere politică, şi chiar economică –, nu vom putea face aceasta decât lucrând la <ameliorarea terenului>. . . adică găsind mijloacele de a asigura o mai bună cunoaştere mutuală a culturilor noastre. Şi asta presupune un dialog veritabil şi un dialog organizat" (Rougemont, 1990, p. 15).

Adevărata cultură nu este un dar, un răspuns pe deplin fabricat, ci o cercetare, o căutare stimulată de obţinerea unei satisfacţii incomparabile (7). Departe de a procura securitatea, descoperirea câmpului inedit al cunoştinţelor, intereselor, ideologiilor, gusturilor, are drept consecinţă trezirea neliniştii, sfărâmarea conformismelor şi meţinerea permanentă a spiritului într-o stare activă. Învăţarea este cu atât mai fecundă cu cât ea se exercită într-un câmp de tensiuni sau contradicţii optime (încercări şi erori, trăiri contradictorii, insecurităţi de moment etc.), care o supun la probă. În orice proces de incorporare a culturii este nevoie de o anumită experimentare şi redescoperire pe cont propriu. "A produce cunoaştere nu înseamnă a o inventa. Înseamnă a o organiza în felul ei, pentru a produce un sens care să fie sensul propriu, cel al cunoaşterii, dar un sens care se poate răspândi fără nici un fel de pierdere în transformările de cunoaştere şi în informaţie. Sunt, deci, grade diferite de producere şi de consumaţie – mai ales, în toate demersurile de învăţare. Dar a face să primeze producţia de cunoaştere, înseamnă a se acorda un loc preponderent subiectului de instruit" (Lerbet, 1990, p. 115).

O bună educaţie în spiritul valorilor culturale îngăduie individului să se raporteze la stimului culturali diverşi, alţii decât cei specifici culturii imediate de inserţie. Transcenderea datului cultural particular (fără a-l părăsi definitiv) este necesar mai ales în situaţiile multiculturale, când se pune problema înţelegrii şi respectării unor valori neexprimate. Racordarea acum la universalitatea valorilor autentice îi va permite individului în perspectivă să asimileze şi să se bucure de un registru mai larg de valori diferite, benefice tocmai prin complementaritatea lor cu cele achiziţionate iniţial. ,

După Jean Onimus (1973, p. 102), şcoala actuală este instrumentul unei culturi represive, ce menţine într-o condiţie infantilă fiinţele care, în mod natural, sunt mai spontane şi mai active. Rolul şcolii este de a diviza unitatea originară a fiinţei umane, de a separa capul de inimă, corpul de spirit, visul de raţiunea ştiinţifică. Efectul şcolii occidentale asupra copiilor încă "intacţi" din lumea a treia este producerea de "mici infirmi, buni pentru schizofrenie". Chiar dacă autorul de mai sus pare să exegereze, avertismentul său rămâne,

totuşi, un semnal de alarmă. Rănile antrenate prin supraestimarea principiilor raţionalităţii, eficienţei şi randamentului sunt transformate în calităţi, printr-un joc mistificator al societăţii. Cultura este valorificată astăzi în conţinuturile educaţiei în termeni de eficacitate. "Ierarhia indivizilor se joacă acum de-a lungul axei concret-abstract. Şcoala este astăzi pradă formalismului şi matematicilor, care sunt considerate puternic <logice> ca şi cheia raţionalităţii moderne" (Houssaye, 1991, p. 38). Credem că lumea contemporană nu poate fi redusă la civilizaţia tehnică, care, uneori îşi arogă atotputernicia. Aceasta nu poate fi despărţită sau sărăcită de mediul cultural care a generat-o şi întreţinut-o. Ea este cu adevărat profitabilă atât timp cât rămâne spiritualizată. Când se acordă prioritate raţionalităţii în dauna spiritualităţii, se încearcă distrugerea omului în esenţa sa. Avertismentul lui Krishnamurti rămâne încă valabil: " A cultiva capacitatea şi eficienţa fără a înţelege viaţa, fără a avea o percepţie comprehensivă a demersului gândirii şi dorinţelor, înseamnă a dezvolta brutalitatea noastră, a provoca războaie şi, la urma urmelor, a pune în pericol securitatea noastră fizică" (1953, p. 10). Dacă vrem ca oamenii să nu devină roboţi mecanici sau fiinţe pasive, trebuie ca ei să posede calităţi cu adevărat umane, ce nu se pot naşte decât prin impactul cu cultura: imaginaţie creatoare, spirit de dubitaţie şi căutare, vibrarea în faţa valorilor, într-un cuvânt, "apetitul culturii". Principalul aport al şcolii este instrumentalizarea elevilor cu o unealtă simplă, dar dificil de incorporat: a şti să te cultivi. Totuşi, nu-i vorba de o cultură abstractă, imponderabilă, ci de o cultură incorporată / incorporabilă, devenită acţiune, comportament. Nu poate fi eludată în nici un caz cerinţa minimă a integrării în social. " <Cultura şcolară> – scrie Adrian Neculau – nu se mai poate limita doar la cunoştinţe şi atitudini sociale, ci trebuie să inglobeze şi soluţii pentru transformarea acestora în modele acţionale, pentru antrenarea psihosocială a viitorului adult, cetăţean" (1983, p. 56).

Cultura dobândită prin şcoală se supune unei puternice relativizări la spaţiul şi timpul istoric. Conceptul de cultură şcolară sau de cultură generală trebuie reformulat în funcţie de contextul în care este folosit. Alături de relativizarea istorică mai trebuie presupusă şi una de ordin socio-comunitar. Cultura sedimentară şi propusă a se reproduce prin şcoală poate sta, uneori, cum au sugerat-o unii sociologi (cf. Bourdieu şi Passeron, 1970), sub semnul unei "violenţe simbolice", deoarece ea nu ar fi decât un sistem de credinţe arbitrare care nu au nimic universal în ele, fixat de către clasele dominante, fiind o manifestare a "ortodoxiei culturale". Relativizarea socială a culturii este reală, dar şi regretabilă, în acelaşi timp. Grupurile dominante îşi impun punctul de vedere în dimensionarea conţinutului învăţământului, în defavoarea ideologiilor şcolare minoritare sau a ereziilor (poate mai valoroase), dar care nu au şansa de a se materializa. Un anumit arbitrariu cultural în educaţia instituţionalizată este menţinut şi el devine dăunător ma ales în regimurile totalitare, impuse prin violenţă (simbolică sau fizică)> Arbitrariu

cultural al regimurilor autoritare elimină cu brutalitate ceea ce este conținut universal și uman (vezi statutele logicii, psihologiei, literaturii universale etc. în învățământul românesc de după cel de-al doilea război mondial). Tocmai această deschidere este cea pe care o contestă învățământul în regimurile autoritare (O. Reboul, 1977, pp. 175-6).

Modul în care o societate selecționează, clasifică, distribuie, evaluează și transmite cunoștințele prin învățământ reflectă distribuirea puterii în sânul respectivei societăți. Nu pot fi neglijate atributele cunoștințelor de "construcții sociale", care induc, direct sau indirect, anumite stratificări culturale sau sociale. În același timp, valorile de conținut, incluse în programele școlare, reprezintă și o cale de a gira trecutul cultural, prin reinterpretările și reașezările axiologice care nu sunt deloc inocente. Lecturarea și transpoziția moștenirii culturale constituie o miză conflictuală (vezi recentele anliza realizate de Forquin, 1991, pp. 16-18). De aceea, cultura incorporată de individ se constituie în factor al diferențierii și al adâncirii unor deosebiri sociale sau economice. Încercând să demistifice aptitudinea și darul înnăscut, Pierre Bourdieu (1988, pp. 72-7) sugerează faptul că, de multe ori, potențialurile diferite de învățare ale elevilor se datorează preexistenței unor capitaluri culturale diferite în mediile de formare ale indivizilor în cauză. Sociologul francez distinge trei forme sau stări disimulate ale trasmiterii și reproducerii capitalului cultural:

– *stare incorporată*, aflată în dispoziții durabile ale organismului care presupun investiție de timp și o lucrare asupra propriului eu; acest capital este un *a avea* devenit *a fi*, o proprietate făcută corp, devenită parte integrantă a persoanei, un *habitus*; acest capital "personal" nu este achiziționat instantaneu (precum banii sau un titlu de noblețe), prin dar sau transmitere ereditară, ci printr-un efort propriu îndelungat; este singular și se atrofiază sau dispare o dată cu purtătorul său (cu capacitățile sale biologice, memoria sa etc.);

– *stare obiectivă*, identificată în suporturi materiale – cărți, picturi, monumente – transmisibile prin materialitatea lor; este mediul cultural ce exercită influențe educative prin simpla lor prezență; de aceea, aceleași investiții educative vor avea randamente diferite și în funcție de capitalul cultural preexistent;

– *stare istituționalizată*, manifestată în titlul școlar, brevetul de competență juridic garantat (diplome); această competență statutar recunoscută înlesnește convertibilitatea capitalului cultural în cel economic.

Cultura unei individ, în zilele noastre, trebuie raportată și la domenii de activitate din ce în ce mai restrânse. Dacă afirmăm despre cineva că este un om cult, trebuie să precizăm în care sector anume prezintă o competență culturală. A fi cultivat înseamnă a domina și a utiliza în mod original anumite instrumente și cunoștințe pentru a înțelege și a cunoaște mai profund lumea.

După Gaston Mialaret, la stadiul de om cultivat se ajunge prin patru cicluri de progres:

– însuşirea arsenalului instrumental de bază pe care se clădesc deprinderi superioare: a şti să scrii – pentru a face literatură, a fi capabil să socoteşti – pentru a face matematică etc.;

– folosirea cunoştinţelor şi instrumentelor culturale dobândite pentru a exploata şi desţeleni alte orizonturi spirituale; descoperirea de noi situaţii în care cunoştinţele pot fi fructificate;

– stabilirea de relaţii, analogii şi diferenţe, precum şi sintetizarea cunoştinţelor dobândite din varii domenii; realizarea unei reflexii filosofice, pentru că un om cultivat nu poate să nu ajungă până la punerea în chestiune a temeiurilor gândirii şi faptei sale;

– introducerea de noi cunoştinţe, descoperirea de noi teritorii de investigaţie, inventarea de unelte şi metodologii inedite etc. (Mialaret, 1981, pp. 53-8).

Strategia *metacognitivă* (meditaţia gândirii asupra gândirii) face parte din evantaiul tactic care facilitează dilatarea marjei de autonomie a educatului. "Dacă cei care învaţă îşi conştientizează propriile procese de gândire şi strategii de învăţare, ei pot nu numai să-şi crească repertoriul acestei strategii, ci – de asemenea – să cucerească o măiestrie conştientă, ştiind când merită a fi selecţionate şi aplicate. Aici este, poate, cheia transferului şi a generalizării" (Freemen, 1993, p. 71) O bună educaţie este cea care se deschide unor situaţii noi, prin transferarea cunoştinţelor sau strategiilor. "A ajuta elevul să deceleze similarităţile între probleme şi soluţii este un element esenţial al învăţării în orice situaţie, şi aceasta trebuie să fie inerentă oricărui tip de învăţământ" (Freemen, 1993, p. 133).

În planul acţiunii educaţionale, nu impunerea valorilor este cea mai bună strategie. Este de preferat să se acţioneze indirect, prin crearea şi stimularea trebuinţelor pentru valori, în aşa fel încât elevul să adere la ele pe o cale "naturală". *Valorile nu se impun, ci se caută, se întâmpină şi se percep. Spaţiul de aşteptare şi orizontul trebuinţelor sunt cele care trebuie formate prin anumite mijloace educative.* Fără acestea, cultura va rămâne un conglomerat de idei abstracte, lucruri despre care toată lumea vorbeşte, o aspiraţie fără nici o perspectivă. *O valoare nu se propune / impune prin contrast sau în defavoarea alteia. Se cere formată conştiinţa coabitării şi interdependenţei valorilor diverse, chiar conflictuale, prin reliefarea specificităţii fiecăreia.* Chiar şi valorile negative pot fi resemnificate în acest context. Promovarea unui învăţământ maniheean, mai ales în domeniul valorilor, nu este decât o formă ascunsă de îndoctrinare şi o ipostază perversă a educaţiei.

Formarea unei *conştiinţe axiologice*, caracterizată prin aspiraţia pentru valori şi disponibilitatea pentru valorizare, a apetitului spre transcendenţă,

adică a trebuinţei ieşirii din imediat, de distanţare faţă de un perimetru existenţial limitat, de permanentă fundamentare şi întemeiere a ceva într-un orizont de stabilitate şi autoritate valorică, dar şi a atitudinilor sau comportamentelor corespunzătoare acestor planuri ideatice par a fi obiective ce devin prioritare în zilele noastre.

Mutarea accentului actului paideutic spre potenţialul spiritual al fiinţei umane, "descoperirea" spiritualităţii şi a valenţelor ei, punerea în valoare a autonomiei personale, a implicării în realitate şi în facerea de sine, toate acestea pot preîntâmpina pretenţiile malefice ale unei ideologii şi educaţii "totale", care, o ştim prea bine, îşi propune să stăpânească întreaga gândire şi viaţă intimă a individului. "O veritabilă educaţie nu poate fi totală pentru că ea vizează să-i formeze pe tineri să treacă dincolo de ea, de a se educa ei înşişi. Mai mult încă: cel mai bun semn că învăţământul nu îndoctrinează este că el dă elevilor săi dorinţa de a învăţa mai mult şi posibilitatea de a face acest lucru ei înşişi, că le permite nu numai cunoaşterea, ci şi dorinţa de a cunoaşte (Reboul, 1977, p. 196). Sau cum spunea Vasile Pavelcu, educaţia omului se face ca el să nu aibă nevoie de educaţie; menirea procesului educativ este de a se desfiinţa pe sine. Dar câţi dintre noi răspund acestor chemări?

4. Educaţia în era "postmodernă"

Postmodernismul se vrea mişcarea de deconstrucţie, de sfărâmare a ierarhizării de cunoştinţe sau valori, a tot ceea ce contribuie la formarea unui sens, a tot ceea ce a constituit o paradigmă sau model (8). Cum scrie Georges Baladier, modernitatea actuală "este o aventură, o avansare spre spaţii sociale şi culturale într-o mare parte necunoscute, o progresie într-un timp al rupturilor, tensiunilor şi mutaţiilor. Trebuie să înveţi să devii explorator al acestor vremuri, pentru a nu fi totalmente supus, şi să consimţi la o relativizare a forţelor individuale care vor conexa puterea proprie cu întâmplarea. Cotitura antropologică aduce o experienţă în serviciul acestei învăţări. Aceasta poate să contribuie la orientarea parcursului, căci ea constrânge la a te trasforma pe măsură ce se efectuează descoperirea locurilor *marii transformări*" (Balandier, 1985, p. 266). Postmodernismul exprimă o realitate fragmentară şi o temporalitate glisantă. Cultura imediatului şi efemerului este revelatoare mai ales sub aspectul mijloacelor de expresie: arta cinetică, happening-ul, refuzul de a crea ceva precis şi definitiv.

Cultura postmodernă este puternic amalgamată şi reprezintă un teritoriu prielnic de manifestare a individualismului. "Diversificând posibilităţile de

alegere, lichefiind reperele, minând sensurile univoce şi valorile superioare ale modernităţii, se structurează o cultură personalizată sau pe măsură, permiţând atomului social de a se emancipa de corsajul disciplinar" (Lipovetsky, 1983, p. 14). La scara istoriei, arta modernă este un mod de a provoca o cultură experimentală şi liberă, o creaţie deschisă şi nelimitată, o ordine a semnelor în revoluţie continuă, o cultură strict individualistă ce urmează mereu a fi reinventată. Postmodernismul ascultă de acelaşi destin ca şi societăţile deschise, având ca obiectiv lărgirea fără încetare a posibilităţilor de alegere şi de combinare. Societatea actuală, moravurile, individul însuşi se mişcă mai repede, mai profund decât avangarda începutului de secol; postmodernismul este tentativa de a reinsufla un dinamism al artei, mlădiind şi demultiplicând regulile sale de funcţionare, în conformitate cu o societate ce este reglementată ea însăşi de o regie flexibilă şi opţională (9).

După Alain Finkielkraut doar principiul plăcerii – ca formă postmodernă a interesului particular – rămâne diriguitorul vieţii spirituale. "Nu mai este vorba de a constitui oameni ca subiecţi autonomi, ci este vorba de a le satisface poftele imediate, de a-i distra la un cost mic. Conglomerat dezinvolt de nevoi pasagere şi aleatorii, individul postmodern a uitat că libertatea este altceva decât puterea de a schimba o determinare, iar cultura este mai mult decât o pulsiune care trebuie satisfăcută" (1987, p. 166).

Cum se poate răspunde la această realitate? Printr-o "postmodernizare" a şcolii – răspunde acelaşi A. Finkielkraut, adică printr-o mai puternică "reconciliere" a şcolii cu "viaţa" aşa cum este ea. Nu e nevoie pentru realizarea acestui deziderat decât "a-i învăţa tinereţea pe tineri" (p. 171), adică a folosi cultura decantată de experienţele lor specifice (considerată de adulţi ca subcultură) drept intermediar şi mijloc de calchiere a marilor experienţe ale omenirii. Dar cum să "împachetezi", gramatica, istoria, metematicile sau alte materii fundamentale în muzica rock ori banda desenată? Nici chiar informatica, prin insinuările ei sub formă de joc, nu reuşeşte prea mult pe această linie.

Dincolo de maliţiozitatea cu care autorul de mai sus încearcă să rezolve o problemă, de altfel pertinentă, merită să reţinem sugestia pe care o face cu privire la deschiderea conţinuturilor învăţământului spre valorile specifice tineretului. Mai ales că aceste valori sfidează unele rigori ca, de pildă, "tribalismul" scrierii şi cuvântului inert în favoarea oralităţii şi fluenţei spirituale. "Cultura, în sens clasic, are dublul inconvenient de a îmbătrâni indivizii, înzestrându-i cu o memorie care o întrece pe cea a propriei biografii, şi de a-i izola, condamnându-i să spună Eu, adică de a-i face să existe ca persoane distincte. Prin distrugerea limbajului, muzica rock înlătură aceste două rele: chitarele abolesc memoria, căldura răspânditoare promulgă un liant ce leagă fiinţele separate; *extatiquement, le <je> se dissout dans le Jeune*

(subl. n.)" (Finkielkraut, 1987, p. 173). Cultura rock desfăşoară o morală dinamică, necanonizată, permisivă, deschisă. Ea promovează un alt limbaj al recunoaşterii şi identificării pentru categorii largi de tineri.

De altfel, opoziţia scrierea / oralitate este este coextensivă cu altele, precum şcolar / loisir sau elite / mase. Dacă până în prezent valoarea culturală a fost preponderent legată de primii termeni (scriere, şcolar, elite), din care aceasta ar emerge, astăzi nu mai pot fi eludaţi termenii secunzi (oralitate, loisir, mase), care au dobândit largi valenţe formative şi, ca atare, trebuie despovăraţi de pretinsele conotaţii depreciative. Impactul educativ este cu atât mai mare cu cât structurarea valorilor se realizează pe axa oralitate (sau imagine) – loisir – mase, prin propensarea unor expresii culturale mai sincretice, mai compozite, mai "populare". Trăim într-o lume post-literară, electronică, vizuală. Se poate observa la tineri o abandonare a livrescului în favoarea ludicului electronic sau a artei video. Se accentuează comunicarea nonverbală, gestuală, vestimentară, muzicală. "Subcultura" tinerilor dispune de o industrie proprie: de veşminte, coafură, dischete, video clipuri, posturi specializate de radio sau televiziune etc. Din păcate, medierea dintre noile expresii culturale şi tineri nu este asistată îndeajuns de instituţiile educative, iar conţinuturile transmise prin aceste mijloace sunt – deseori – discutabile din punct de vedere pedagogic. Şcoala este un microcosmos în care se decantează o cultură specifică, ce este la fel de dinamică şi uneori întrece cultura "exterioară". Aici se vehiculează un anumit limbaj, se exersează diferite roluri, se forjează o normativitate inedită, se tezaurizează un "folclor" şcolar, pe scurt, se probează şi se avansează valori proprii, depozitate, de cele mai multe ori, în conţinuturile latente, ascunse. Comportamentul elevilor se configurează şi în funcţie de vectorii axiologici care girează "subcultura" şcolii, a grupului-clasă. Are loc un proces de conturare şi de apărare a unui perimetru de valori cu totul particulare. "Fiecare membru al grupului devine astfel un 'gardian' al valorilor comune, supraveghetori al păstrării purităţii, garant pentru eventualele mezalianţe. Reproducerea capitalului social este deci supervizată, schimburile 'legitime' sunt filtrate, aprobate, cele 'ilegitime' sunt excluse. Legăturile convenabile sunt susţinute, se promovează ocazii pentru a întări aceste relaţii (seri culturale, cercuri, ateliere de creaţie) – totul pentru a afirma, consolida, prelungi, pentru a conferi competenţă – ştiinţifică, culturală, socială. Instituţia educativă devine astfel un mediu social privilegiat" (Neculau, 1992, p. 9). Un mediu care aspiră, prin reprezentanţii săi, să invadeze socialul, dar care este stopat sau filtrat prin vectori sociali, cu coloratură axiologică, dar care sunt mult mai puternici.

5. Geneza scopurilor educaţiei: dezbateri şi dileme

Scopul educaţiei este atins atunci când individul ajunge la acea autononomie care-l face să fie stăpân pe propriul destin şi pe propria personalitate. Personalitatea nu este o stare care se poate contura definitiv, static, prin educaţia eteronomă. O parte din trăsăturile personalităţii este formată direct, prin educaţie, dar o bună parte din calităţile individului este opera propriei formări – formare care depinde, în ultima instanţă, de calitatea educaţiei iniţiale. Încât, vom fi de acord cu Maurice Debesse care afirmă că "educaţia nu-l creează pe om; ea îl ajută să se creeze" (1981, p. 112).

Cât priveşte aspectul procesual al demersului educativ în direcţia exigenţei autonomizării spirituale, sunt destule voci care ne avertizează în legătură cu necesitatea redimensionării sau a schimbării paradigmei educaţionale clasice. Astfel, J. W. Botkin şi colaboratorii săi (1881, pp. 26-71) fac o disociere interesantă între *învăţarea de menţinere* şi *învăţarea inovatoare*, ipostaziind virtuţile acesteia din urmă. Societăţile tradiţionale – arată autorii invocaţi – au adoptat un tip de învăţare de menţinere, care pune accentul pe achiziţia de metode şi reguli fixe, pentru a putea face faţă unor situaţii cunoscute şi recurente. Acest tip de învăţare este menit să asigure funcţionarea unui sistem existent, a unui mod de viaţă cunoscut şi stimulează abilitatea noastră în a rezolva probleme date şi a perpetua o anumită experienţă culturală. În condiţiile în care apar şocuri existenţiale, schimbări, rupturi, este nevoie de un alt tip de învăţare, aşa numita învăţare inovatoare. Aceasta are menirea de a pregăti indivizii şi socităţile să acţioneze în situaţii noi şi presupune calităţile autonomiei (a nu mai avea nevoi de alţii) şi integrării (a accede la o gândire holistică, ce este capabilă să conexeze operativ informaţiile recent intrate în circulaţie). În timp ce învăţarea de menţinere tinde să ia drept inatacabile valorile inerente statu-quo-ului şi să treacă cu vederea toate celelalte valori, învăţarea inovatoare trebuie să fie dispusă să pună la încercare valorile, scopurile şi obiectivele fundamentale ale oricărui sistem. Este adevărat că marile schimbări existenţiale se produc pe baza unor viziuni inovatoare. *Progresul se face nu prin întârzierea în canoanele obişnuinţei, ci prin transgresarea sau contestarea traseului bătătorit.* Istoria progresează prin partea proastă a lucrurilor – spunea Hegel. Întotdeauna revoluţiile (cognitive, sociale) le fac oamenii incomozi. Vom înţelege, de aici, că ambele tipuri de învăţare sunt benefice, cu condiţia conducerii celor care învaţă către acel traiect al învăţării care este în concordanţă cu sarcinile, conţinuturile şi finalităţile educaţiei. Se pare că în multe împrejurări ale prezentului, educaţia inovatoare este mai productivă.

Soluţia realizării autonomizării spirituale a elevilor trebuie să vină nu numai din partea educaţiei instituţionalizate. Astăzi, obiectivele educaţiei şi procesele educative sunt atât de complexe încât numai o colaborare a eforturilor intreprinse de mai multe instituţii, concretizată în ceea ce unii au numit "cetatea educativă" (Faure, 1974, p. 225), prin "redistribuirea" învăţământului către mai mulţi factori, ar putea propensa actiuni ale căror rezultate să fie mulţumitoare. Încât, o restructurare a atribuţiilor diferitelor compartimente ale socialului, vizavi de cerinţele eduvative, pare a fi de bun augur. Desigur că această restructurare este dificilă, problematică şi presupune, cum sugerează unii analişti (Sicinski, 1984, p. 226), o regândire şi o corelare mai adâncă dintre politicile şcolare, culturale, economice şi sociale, la nivelul ansamblului societal. De pildă, nu numai că şcoala ar trebui să accentueze mai mult asupra valorii "instrumentale" a educaţiei, ci şi instrumentele culturale transmise prin anumite instituţii, altele decât şcoala, trebuie să se reconvertească în surse educative explicite, care să modeleze şi să formeze personalitatea. Contextul cultural – şi prin extensiune şi cel social – trebuie astfel redimensionat încât el însuşi să inducă influenţe educative directe, vizibile. Unii autori merg atât de departe în maximizarea capacităţii educogene a unor instanţe sociale încât cer deşcolarizarea societăţii. Ivan Illich, un prelat şi pedagog american, mânat de un optimism exagerat faţă de forţele individuale şi de un pesimism adânc faţă de şcoală ca instituţie, propăvăduieşte (himeric) o societate fără şcoală, în care educaţia s-ar realiza prin intermediul unor "prilejuri educative" ineficiente sau chiar imposibil de acceptat (Hannoun, 1977). Oricât de mult s-ar face această redistribuire şi glisaj al funcţiilor, şcoala trebuie să rămână instituţia fundamentală, în care se vor pune bazele unei educaţii iniţiale, sistematice. Realitatea contemporană demonstrează că rolul şcolii nu numai că nu s-a diminuat, ci a devenit mai important şi complex, tocmai datorită necesităţii împletirii şi corelării funcţionale a acesteia cu alte segmente ale socialului, posibile de a realiza, secvenţial şi corelat, sarcini şi acţiuni ale instituţiei specializate care rămâne, în continuare, şcoala.

Însuşi contextul social şi cel global comportă numeroase modificări, structurale şi funcţionale. În condiţiile libertăţii de expresie, ale democratizării vieţii sociale, ale liberei circulaţii, ale dispariţiei unor linii nete de demarcaţie (interstatale, interetnice, interconfesionale etc.), educaţiei îi revin sarcini inedite şi dificile. Educaţia interculturală, în contextul migraţiilor şi al coexistenţei în acelaşi spaţiu a unor expresii culturale diferite, pare să fie de mare actualitate după unii autori (vezi Jones şi Kimberly, 1989, Rey, 1993). Cu toate că societăţile devin multiculturale, sistemele educative rămân rigide, adaptate la situaţiile monoculturale. Conţinuturile şi strategiile didactice au în continuare un caracter etnocentrizat (sau sociocentrist) şi predispun mai

degrabă la o "ghetoizare", decât la deschidere şi comunicare interculturală. Modalităţile de relaţionare la culturile "vecine" sunt – mai degrabă – de factură exotică, artificială, caricaturală. Educaţia pentru şi într-o Europă (sau lume) unită trebuie să cultive valori, precum toleranţa, respectul mutual credinţa în egalitatea sau complementaritatea culturală, şi are ca sarcină, din acest punct de vedere, universalizarea eventualelor diferenţe spirituale sau valori locale, pentru o mai bună comunicare şi convieţuire (vezi infra, Cap. VI-3).

Pentru viitor, obiectivele educaţiei trebuie să fie infuzate de conotaţii culturale. Programele de dezvoltare trebuie să fie elaborate ţinând seama de diversitatea culturilor şi a interacţiunilor culturale care există între populaţiile din interiorul unei ţări sau între diferite regiuni ale lumii. Aceasta obligă la ivirea unei mentalităţi holistice, planetare, capabilă să integreze parcursuri acţionale segmentare. Începând cu anul 1986, UNESCO şi ONU au avansat un program global intitulat *Decenie mondiale du développement culturel* ce vizează perioada 1988-1997. Acest plan de anvergură favorizează o nouă filosofie acţională, mai atentă la aspectele calitative şi umaniste al dezvoltării civilizaţiei contemporane, la dimensiunile culturale ale mutaţiilor economice şi sociale. În acelaşi timp se promovează ideea difuziunii prin educaţie a modelelor culturale secvenţiale, demne a fi incorporate, cunoscute, respectate de către toţi indivizii.

Obiectivele culturale ale educaţiei pot fi atât explicite, cum sunt cele reliefate mai sus, dar şi implicite, difuzate în acţiuni şi practici didactice curente. Acestea din urmă sunt mai puţin evidente şi cuantificabile, dar foarte necesare. Ele sunt dimensionate şi realizate de profesori şi educatori prin gesticulaţiile paideutice cele mai elementare. Fixarea acestor obiective se realizează fie prin strategii globale sau regionale, fie la nivelul sistemelor de educaţie sau chiar la nivelul aşezămintelor de învăţământ. Sub aspectul efectelor, obiectivele pot fi relevante sau irelevante, în funcţie de gradul de adecvaţie la realităţile şi nevoile indivizilor sau societăţilor. Transferurile inoportune sau forţate de valori, comenzi, strategii, metode didactice etc. între sisteme diferite trebuie realizate cu circumspecţie. Căci obiectivele culturale ale educaţiei nu sunt dictate de o exterioritate spaţio-temporară, ci sunt impuse de o geografie spirituală concretă. Aceasta din urmă susţne, alimentează şi inervează o educaţie ale cărei rezultate se repercutează asupra premiselor culturale. Ca într-un sistem de vase comunicante, cultura şi educaţia se stimulează şi sporesc necontenit în beneficiul individului şi umanităţii întregi.

Note şi referinţe

(1) Evocăm, totuşi, un punct de vedere privind definirea culturii care ni se pare interesant. Jean Ladrière, un filosof şi sociolog al culturii, consideră cultura ca un ansamblu format din: a) sisteme de reprezentări, b) sisteme normative, c) sisteme de expresii şi d) sisteme de acţiuni.

Sistemele de reprezentări cuprind ansambluri conceptuale şi simbolice prin care diferitele grupuri ale colectivităţii tind să se integreze şi să interpreteze lumea, îmbogăţindu-şi cunoştinţele şi tacticile acţionale. Sistemele normative se referă la ceea ce ţine de valoare, iar pe această bază sunt apreciate acţiunile şi situaţiile şi sunt justificate practicile concrete. Sistemele de expresii cuprind modalităţile materiale şi formale prin care reprezentările şi normele îşi găsesc întruchipările concrete la nivelul sensibilităţii sub forma unor forme semnificative multidimensionale. Sistemele de acţiuni sunt acele medieri tehnice privind mediul natural, dar şi acele mijlociri sociale prin care colectivitatea se organizează în vederea administrării propriului destin (Ladriere, 1977, pp. 16-17).

(2) În 1931, Silvestru Găină, profesor la Universitatea din Cernăuţi şi mai târziu la cea din Iaşi, scria următoarele: "Cutura nu este o entitate, o realitate dată, ci un continuu proces de creaţie, atât în aceste trăiri postcreatoare şi empatice, cât şi afortiori, în dinamismul nestăvilit al argumentării de fond şi forme care nu sunt integral fundate în antecedente, al adăugirii din nimic şi din prisos" (*Contribuţii la problema culturii formale*, în *Revista de pedagogie*, Cernăuţi, 1931, vol. I, p. 8).

(3) Unii autori întrevăd două aspecte ale culturii, intim legate între ele: cultura cu c (mic) şi cultura cu C (mare). Prima ipostază cuprinde un ansamblu de activităţi sau de relaţii sociale de fiecare zi pe care cei mai mulţi dintre noi le realizăm în mod inconştient şi nu le exprimăm verbal. A doua ipostază a culturii se compune din elemente purtătoare de universal, precum reprezentările simbolice sau activităţile alese (literatură, pictură, balet etc.). Prin cumularea celor două trăsături, se ajunge la o definiţie "practică" a culturii: "Cultura este un sistem de valori dinamice format din elemente achiziţionate, precum postulate, convenţii, credinţe şi reguli care permit membrilor unui grup de a avea rapoturi între ei şi cu lumea, de a comunica şi de a dezvolta capacităţi creatoare care există potenţial la aceştia" (*Commission canadienne pour l'UNESCO, Une definition pratique de la culture*, în CULTURES, vol. IV, nr. 4, 1977, p. 90).

(4) Vezi Lucian Blaga, *Opere*, vol. 10, *Trilogia valorilor*, Ed. Minerva, Bucureşti, 1987, p. 510.

(5) După George E. Pugh (1980), în societate ar fiinţa trei seturi de valori cu o asemenea funcţionalitate: 1) valori personale, cele ce ţin de sistemul de valori individuale, 2) valori culturale, care se referă la standardele normative şi cutumele ce garantează funcţionarea normală a unei societăţi şi 3) valorile filosofice şi religioase, care ţin mai mult de gândirea şi simţirea intimă a individului şi care îi asigură acestuia un echilibru şi o independenţă faţă de constrângerile exterioare. Vezi articolul autorului citat, *Behavioral science and the teaching of human values*, în *International Review of Education*, 2 / 1980, număr special cu titulatura *Problems of teaching moral values in a changing society*.

(6) "Propriul culturii – scrie Jean Onimus – este de a fi mediatoare între stabilitatea stării naturale şi dinamismul dintr-o dată destructor şi creator al spiritului. Prin această mediere natura se ordonează conform spiritului, iar aceasta se încarnează într-un timp şi într-un loc: este activitatea simultană de spiritualizare şi încarnare care îşi face loc între datul obiectiv, istoric şi perpetua nevoie de depăşire" (în *Mutation de la culture, Emerggence d'une alienation*, Desclee de Brauwer, Paris, 1973, p. 84).

(7) Cultura occidentală actuală se caracterizează prin predispoziţia ei de a se pune în chestiune. "Cultura noastră este imperfectă, dar ea ştie acest lucru. Contrar multor culturi de astăzi, ea poate să accepte criticile fără a se simţi în pericol de moarte; ea se poate schimba, inova, fără a se distruge. Toţi cei care se închid într-o apărare sperioasă şi răutăcioasă contra altora mi se pare că neglijează ceea ce constituie valoarea unei culturi: a se putea schimba fără să se nege, a se putea deschide fără a pieri" (Reboul, 1991, p. 10).

(8) Chiar şi discursul pedagogic pare să fi intrat într-o eră nouă. Nu numai prin descoperirea unor noi topici (interculturalitate, interdisciplinaritate, critica socială etc.), dar chiar şi prin nivelul explicativ şi interpretativ, pedagogia se alătură paradigmelor postmoderniste (vezi Stanley Aronowitz, Henry Giroux, *Postmodern Education. Politics, Culture, and Social Criticism*, University of Minnesota Press, Oxford, 1991.

(9) Postmodernizării i se poate ataşa însă şi unele conotaţii pozitive. De pildă, această etapă ar putea fi asimilată unei modernizări inteligente (înţelepte) şi viabile, mai ales în ceea ce priveşte domesticirea şi umanizarea tehnologiei, a aplicaţiilor ştiinţelor. Această fază ar cere un nou management tehnologic, o absolvire a tehnologiei de ideologii acţionale nefaste, dorite de oamenii rău intenţionaţi.

(10) "Educaţia – se spune în *Troisieme plan a moyen terme* (1990-1995), plan integrat celui mai sus-menţionat – va trebui că contribuie la continuitatea şi reînnoirea societăţilor. Faţă de evoluţia lor rapidă şi a compexităţii crescânde, faţă de accelerarea şi parcelarea cunoaşterii şi a aplicaţiilor ei, educaţia trebuie să păstreze dimensiunea umanistă a întregii dezvoltări veritabile şi a valorilor toleranţei, solidarităţii, respectului şi deschiderii spre altul; accentul va trebui să fie pus pe contextul inter-cultural al tuturor formelor de educaţie" (*Troisième plan* . . . , 1990, p. 36).

3 EXCURS ISTORIC ÎN FILOSOFIA VALORILOR ŞI ÎN PEDAGOGIA CULTURII

Reflexiile despre valoare şi despre rolul acestora în educaţie sunt numeroase şi ele pot fi întâlnite atât la filosofi, cât şi la pedagogi. Vom încerca să reliefăm acele puncte de vedere avansate de unii gânditori, care pot fi fructificate cu pedagogia orientată axiologic.

Vom face mai întâi o distincţie necesară, cea dintre *filosofia valorilor* şi *pedagogia culturii*, conform unei redutabile lucrări, *Das neue Lexikon der Padagogik*, editată în cinci volume (1971). *Filosofia valorii* (termenul apare astfel în vol. IV, pp. 353-4) este acea direcţie din filosofie care se ocupă cu studiul valorilor. Teoria valorilor este prezentă atunci când un filosof ipostaziază aspiraţia umană către o calitate ontologică fundamentală a fiinţei, precum Binele suprem la Platon sau alte valori superioare care l-au făcut pe Aristotel să contureze ştiinţele noi, precum etica, estetica, poetica, politica, economia. Dar o filosofie a valorii (numită şi *axiologie*, de la gr. *axios*=demn, respectabil, valoros), în înţelesul modern, identificăm de-abia în secolul al XIX-lea, prin contribuţiile lui R. H. Lotze şi a neokantienilor W. Windelband şi H. Rickert, continuată apoi de Max Scheler, N. Hartmann, D. Hildebrand etc. Termenul de *Pedagogia culturii* (vol. III, p. 7) desemnează o grupare distinctă în gândirea pedagogică apărută în primul sfert al secolului XX. Cuvintele cheie utilizate de pedagogia culturii sunt cele de valoare culturală, obiect cultural, proces cultural, realizare culturală etc. Un strălucit reprezentant al pedagogiei culturii rămâne R. Meister. Pornind de la doi termeni, cel de "obiectivizare" (ca activitate culturală) şi de "resubiectivizare" (văzută ca educaţie în sens larg), Meister ajunge la următoarea definiţie standard a educaţiei: Educaţia este o ghidare, după un plan oarecare, a tinerei

generaţii cu ajutorul adulţilor spre o explicare a culturii moştenite". Pedagogia culturii este, după această sursă, o componentă a ştiinţelor sociale.

În ceea ce ne priveşte, vom evoca succint câteva puncte de vedere a unor filosofi şi pedagogi ce ni s-au părut a fi mai aproape de spiritul cercetărilor noastre.

1. Antecedente filosofice şi pedagogice

În antichitatea greacă, Platon – de pildă – concepe lumea ideilor ca sorgintea fiinţei şi a valorilor. Această lume perfectă constituie valoarea supremă care imprimă sens şi valoare tuturor demersurilor particulare. Platonismul identifică valoare cu absolutul. Ideea de Bine este cea care alimentează actele noastre făuritoare de bine, dar care niciodată nu ating perfecţiunea ideii. Noi ne raportăm la valoare tocmai pentru că nu o ajungem nicicând. "Binele nu este fiinţă – spune Platon –, ci o depăşeşte pe aceasta prin vârstă (anterioritate, n. n.), rang şi putere" (*Republica*, 1986, p. 309). Diferenţa ontologică dintre lumea ideilor şi cea concretă este, la Platon, în primul rând, o diferenţă axiologică (vezi şi Lavelle, 1951, p. 54). Educaţia, după Platon, este o "artă a răsucirii" fiinţei umane, încătuşată în lanţurile ignoranţei, către "strălucirea focului" din afara peşterii, către imperiul valorilor absolute. "Domeniul deschis vederii e asemănător cu locuinţa-închisoare, lumina focului din ea – cu puterea soarelui. Iar dacă ai socoti urcuşul şi contemplarea lumii de sus ca reprezentând suişul sufletului către locul inteligibilului, ai înţeles bine ceea ce nădăjduiam să spun . . . Opiniile mele însă acestea sunt, anume că în domeniul inteligibilului, mai presus de toate este ideea Binelui, că ea este anevoie de văzut, dar că, odată văzută, ea trebuie concepută ca fiind pricina pentru tot ce-i drept şi frumos. . . Şi iarăşi cred că cel ce voieşte să facă ceva cugetat în viaţa privată sau în cea publică, trebuie s-o contemple" (p. 316). Iar mai departe: "Să nu socotim că educaţia este ceea ce unii pretind că este: într-adevăr, ei susţin că pot aşeza ştiinţa într-un suflet în care ea nu se afla, ca şi când ar da vedere ochilor orbi". Arta răsucirii "pune problema în ce fel se va obţine transformarea cea mai rapidă şi mai eficace a sufletului. Nu-i vorba de a- sădi simţul <văzului>, ci de a-l face să <vadă> pe cel ce are acest simţ, dar nu a fost crescut cum trebuie şi nici nu priveşte unde ar trebui" (p. 317). Identificăm la Platon teza asistării şi intervenţiei din partea educatorului pentru identificarea şi potenţarea registrului spiritual în perspectiva devenirii şi autodevenirii. Iată, aici, adevăruri pedagogice deosebit de profunde pe care gândirea pedagogică de mai târziu avea să le impună definitiv.

Creştinismul continuă aceeaşi teză a lui Platon, vizând valoarea ca instanţă ce depăşeşte fără încetare existenţa concretă, dar îi imprimă o formă aparte

prin stipularea ideii că Dumnezeu este mediatorul dintre existenţă şi valoare, pentru că el întruchipează modelul suprem al valorii spre care existenţa trebuie să se îndrepte. Lumea este valorizată prin raportarea la instanţa divină. Existenţa este devalorizată de îndată ce raportul cu Dumnezeu este afectat sau distrus. În graţia divină, valoarea se ipostaziază dintr-o dată dublu: ea este primită ca un dar, dar cucerită prin meritele proprii. Acest context ipostaziază drama valorii înseşi (cf. L a v e l l e, 1951, p. 61), deoarece valoarea am posedat-o cândva, dar n-am avut conştiinţa ei decât din momentul în care am pierdut-o, o dată cu izgonirea din rai. Viaţa omului nu este decât o recuperare a acestei perfecţiuni pierdută o dată cu desăvârşirea păcatului originar.

În creştinism putem sesiza câteva valori supreme, cu directe consecinţe pedagogice (vezi N a r l y, 1935, pp. 13-65):

– *desăvârşirea*, care priveşte atât trupul (vezi motivul Nunţii de la Cana, minunea înmulţirii peştelui şi pâinii etc.), cât, mai ales, viaţa interioară, axul a ceea ce astăzi numim personalitate morală;

– *activismul*, respectiv lupta interioară pentru a dobândi binele suprem; Isus ştie că cele mai grele lupte sunt cele duse cu sinele şi propăvăduieşte cea mai erotică formă de renunţare: autorenunţarea ("Dacă voieşti să fii desăvârşit, du-te, vinde averea ta, dă-o săracilor şi vei avea comoară în cer; după aceea, vino şi urmează-Mi" (Matei, 19, 21.);

– *libertatea interioară*, care nu poate fi afectată de nici o determinare; statul pentru care lupta Hristos era Statul Ceresc; el recomandă supunerea faţă de ordinea exterioară, dând el-însuşi exemplu plăţii dărilor ("Să nu socotiţi că am venit să stric Legea şi proorocii; n-am venit să stric legea, ci să împlinesc" (Matei, 5, 17.); distrugerea ordinii exterioare nu putea duce decât la depravare şi dezagregare sufletească ("Daţi dar Cezarului ce este al Cezarului şi lui Dumnezeu ce este al lui Dumnezeu" (M a t e i, 21, 22.); libertatea interioară nu este angajată prin supunerea faţă de ordinea existentă;

– *egalitatea şi iubirea fraternă*, deoarece toţi suntem fiii lui Dumnezeu; Isus a predicat peste tot toleranţa şi iertarea semenilor, inclusiv a duşmanilor; sentimentele de simpatie sunt răspândite cu generozitate: "Să iubeşti pe aproapele tău ca pe tine însuţi" (Matei, 19, 19.); "Cel mai mare dintre voi să fie slujitorul vostru" (Matei, 23, 11);

– *valorificarea copilului*, deoarece acesta este prototipul virtuţii; copilul este o stare de perfecţiune asemănătoare aceleia la care adultul trebuie să acceadă pentru a fi mântuit: "Lăsaţi copiii să vină la mine şi nu-i opriţi căci împărăţia cerurilor este a celor ca ei" (Matei, 19, 24); idealul educaţie nu trebuie căutat înainte, ci în urmă, prin regresiune la inocenţa copilului.

Dacă avem în vedere perioada modernă, Immanuel Kant poate fi considerat primul gânditor care a pus temeiurile filosofiei valorilor şi culturii,

elaborând principiul autonomizării şi diferenţierii în cultură (1). Conceptul de valoare – la filosoful german – este strâns legat de analiza valabilităţii din sfera teoreticului, normativităţii şi creaţiei estetice. Morala kantiană – de pildă – se bazează pe postulatul unui om ideal, care pune între paranteze natura "empirică" a acestuia. Imperiul moral este o lume a normelor ridicate destul de "sus" pentru a incita mişcarea infinită a fiinţei către acest teritoriu. Actul moral are valoare numai în măsura în care el este autonom, nu este condiţionat de nici o voinţă eteronomă, inclusiv divină. Condiţionările exterioare împiedică autodeterminarea morală întrucât ele nu pot sta la temelia unei legi universale de conduită morală: "autonomia voinţei este unicul principiu al tuturor legilor morale şi al datoriilor care le sunt conforme" (Kant, 1972, p. 121). În altă ordine de idei, omul, după Kant, nu poate deveni om decât prin educaţie. "El nu este decât ceea ce-l face ea" (Kant, 1992, p. 10). Educaţia presupune îngrijirile (în stadiul copilăriei), disciplina (care-l face om) şi cultura (prin instrucţie, de-a lungul întregii vieţi). "Totul în educaţie atârnă de un lucru – afirmă Kant – să se stabilească pretutindeni principiile bune, şi să ştim a le face să fie înţelese şi admise de copii. Ei trebuie să înveţe a substitui groaza de ceea ce este revoltător sau absurd, groazei de ură; frica de propria lor conştiinţă, fricii de oameni şi de pedepsele divine . . ." (p. 69).

Merită să amintim, în contextul căutărilor noastre, şi contribuţiile pedagogului rus K. D. Uşinski (1975), care a încercat să fundamenteze pedagogia pe baze filosofice şi antropologice. Sesizând importanţa factorului cultural în împlinirea personalităţii umane, Uşinski porneşte de la tridimensionalitatea psihoantropoculturală a educaţiei. Între cele trei planuri se stabilesc relaţii de interdependenţă şi continuitate. Trecerea de la biologic prin uman la axiologic se face prin acumulări şi stratificări valorice tot mai largi, ce înglobează inclusiv valorile generate / bazate de / pe substraturile biologice, trăsături psihice individuale, caracteristici şi mentalităţi ale grupului social.

În identificarea sugestiilor teoretice pentru pedagogia concepută într-o perspectivă axiologică am putea să ne raportăm – fără să forţăm nota – la curentul "filosofia vieţii", prin reprezentanţi, precum W. Dilthey, O. Spengler, Fr. Nietzsche şi Ed. Spranger. Dilthey este cel care, încercând să clasifice ştiinţele în două categorii – ale naturii şi ale spiritului –, a relevat rolul înţelegerii, trăirii, comprehensiunii valorilor pentru grupa ştiinţelor spiritului, prima grupă bazându-se pe explicarea fenomenelor. Reprezentant al "morfologiei culturii", O. Spengler a stipulat existenţa unor stadii, "vârste" ale culturii şi a pretins incomunicabilitatea dintre culturi, fiecare formând o unitate închisă. Orice cultură s-ar "termina" printr-o fază de civilizaţie, care nu constituie decât decadenţa, moartea ei, din cauza precumpănirii spiritului intelectualist, utilitarist şi oportunist. Această idee o găsim şi la Fr. Nietzsche

care, în plus, face apologia omului supradimensionat prin "voinţa de putere" şi aspiraţia spre creaţia de valori.

Poate cel mai interesant gânditor, pentru tema noastră, este filosoful şi pedagogul german Eduard Spranger, care va pune bazele pedagogiei culturii propriu-zise. După Spranger, eul, ca spirit subiectiv, se raportează la spiritul obiectiv, iar omul devine om prin asimilarea culturii obiective. "Viaţa" culturii cuprinde două momente: receptarea valorilor culturale şi propagarea de cultură. Educaţia cuprinde trei aspecte: receptarea valorilor culturale, trăirea sau vibrarea spiritului subiectiv în contact cu valorile supraindividuale şi crearea valorilor. Ea se realizează – cu prioritate – prin trasformarea valorilor obiective în valori subiective. Educaţia are ca finalitatea dezvoltarea la individ a spiritului normativ, autonom, care acţionează ca un imperativ intern, determinând fiinţa umană să stea în serviciul valorilor spirituale. În acest fel, se construieşte personalitatea veritabilă. Admiţând şase tipuri de valori fundamentale, Spranger va avansa, într-o lucrare deosebit de importantă (*Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Personlichkeit*, Max Niemeyer Verlag, Halle, 1930), următoarea tipologie a personalităţilor umane:

1. *Personalitatea teoretică.* Omul teoretic este mai mult o abstracţiune şi se manifestă doar ca tendinţă (p. 122). Este centrat pe cunoaşterea adevărului şi este mai puţin chibzuit; este egocentrist, respinge misticismul, iar "legitimitatea obiectivă generală este unicul său ţel . . . El este, după cum spun bătrânii psihologi, un intelectual . . . Lumea va deveni pentru el o operă foarte diversă a existenţelor generale şi un sistem general de interdependenţă" (p. 124). Este individualist şi trăieşte într-o lume mai mult atemporală (p. 126).

2. *Personalitatea economică.* Are ca preocupare fundamentală utilul, practicul. "Omul economic pur este egoist. Viaţa sa aparţine în primul rând afacerilor" (p. 152). Interesele omului economic diferă de cele ale omului teoretic. Nu logica valorilor este diferită la el, ci raporturile şi interesele lui faţă de anumite valori sunt altele (p. 156). Oricum, economic este cel mai legat de material.

3. *Personalitatea estetică.* Omul estetic este îndreptat cu prioritate spre frumos şi prezintă chiar o aversiune faţă de conceptualizare şi raţionalizare. Este o fiinţă complexă: "un astfel de om <îşi îngrămădeşte> întâmplările şi senzaţiile într-un gând atotcuprinzător – un caracter individual complex. El trăieşte în concretul său, într-o lume a sa, cu un minimum de reflecţie logică" (p. 167). Personalitatea estetică este aproape înnăscută, este indiferentă economic şi lipsită oarecum de disciplina exterioară, nu şi interioară, care presupune o anumită armonie.

4. *Personalitatea socială.* Manifestă devotament şi dăruire pentru oameni, probând o comunicabilitate ridicată şi o simpatie faţă de semeni. Viaţa

sufletească este cea mai înaltă valoare pentru omul social (p. 203) şi aceasta este expresia altruismului. În această categorie este inclus şi profesorul, care trebuie să se caracterizeze prin devotament pentru copil şi societate.

5. *Personalitatea politică*. Are ca valoare centrală dreptatea, justiţia. Omul politic pur vizează acele valori ale vieţii care se pun în serviciul voinţei sale de putere. Până şi cunoaşterea devine un mijloc pentru a domina. Principiul "ştiinţa este putere", în viziunea acestui tip uman, reprezintă o modalitate prin care ştiinţa şi tehnica sunt puse în slujba dominaţiei omului (p. 215). Omul politic probează autoritate, voinţă, putere de a conduce.

6. *Personalitatea religioasă*. Este centrată spre divin şi se caracterizează printr-o puternică tendinţă spre credinţă. Înclinaţia spre transcendenţă îi permite să sesizeze sensurile adânci ale existenţei. În ordinea valorică a omului religios "nu primează a şti, ci a crede" (p. 245). Omul religios întruchipează "imaginea strălucită a libertăţii spirituale" (p. 247).

Tipologia pe care ne-o oferă Spranger se referă la valori pure, şi nu la persoane reale. Denumirea utilizată de el nu semnifică faptul că tipurile sunt bune sau rele ori că ele s-ar găsi în stare pură. Un tip ideal este mai curând o construcţie ideală, o "schemă de înţelegere" a persoanei umane prin raportarea la lumea valorilor.

Pornind de la aceste "specializări" funciare ale oamenilor, de la ideal – tipurile valorice descrise succint mai sus, Spranger susţine necesitatea tratării diferenţiate a elevilor, potrivit valorilor spre care ei se orientează. Cum afirmă Ştefan Bârsănescu, Spranger, prin teoria tipurilor, va opune vechii psihologii analitice, asociaţioniste o psihologie structuralistă, orientată axiologic (Bârsănescu, 1976, p. 224).

Pedagogii experimentalişti, la începutul secolului, recunosc că este imposibil de a tratat toate problemele pedagogice într-o perspectivă pur tehnică. Ernst Meumann – de pildă – crede că în ceea ce priveşte finalităţile educaţiei, acestea se sustrag unei cercetări experimentale. După Emile Durkheim (19), doar sociologia poate să se ocupe de scopurile educaţiei. Educaţia care se face – după gânditorul menţionat – nu poate fi obiectul pedagogiei, deoarece preocuparea acesteia nu este nici de a descrie, nici de a explica ceea ce a fost sau este, ci de a aprecia ceea ce trebuie să fie. Pedagogia nu-şi propune să exprime fidel realităţii date, ci să edicteze precepte de conduită. Analizând mai multe doctrine pedagogice contemporane, N. Charbonnele conchide că "trebuie să recunoaştem drept constituant ineluctabil în orice demers despre educaţie un element de discurs asupra finalităţilor şi valorilor, şi că trebuie, în mod definitiv, să rupem iluzia unei ştiinţe care nu se îngrijeşte de acestea sau de o filosofie care nu le va prescrie (Charbonnele, 1988, p. 120). Luăm spre exemplificare două curente pedagogice contemporane, care se situează pe poziţii divergente în ceea ce

priveşte raportarea la valori. Progresivismul pedagogic american – de pildă – proclamă predominanţa schimbărilor asupra permanenţelor (Kneller, 1967, p. 98). Spre deosebire de mişcarea progresivistă, pedagogia perenialistă, încrezându-se în universalitatea naturii umane, se centrează spre permanenţă, constanţă, stabilitate: "Scopul educaţiei – scrie M. J. Adler (1971, p. 162) – trebuie să fie identic pentru toţi oamenii (de exemplu, pretutindeni şi întotdeauna, în orice formă de societate, orice condiţie de viaţă etc.)". Gruparea perenialistă susţine ideea că sunt suficiente operele esenţiale ale marilor autori din trecut şi de astăzi, întrucât ele comprimă valorile esenţiale, permanente ale umanităţii. Cele două poziţii sunt extreme ce absolutizează fie schimbarea, devenirea, relativitatea valorilor, fie permanenţa, stabilitatea, perenitatea acestora. Rămâne să reţinem din fiecare direcţie ceea ce se pretează unor circumstanţe educaţionale care pretind accentuări atât ale mutaţiei, cât şi ale staticului axiologic.

În axiologia contemporană valoarea a fost prezentată sub cel puţin trei înfăţişări teoretice: transcendentalismul, subiectivismul şi obiectivismul axiologic.

Mişcarea axiologică transcendentalistă plasează valoarea într-un spaţiu trenscendent, supraindividual şi atemporal, într-un orizont al valabilităţii eterne, rupt de orice contingenţă empirică. Pentru neokantianul H. Rickert, valoarea este depăşire, transcendere; ea nu este în opoziţie cu nonvaloarea, ci cu existenţa. Pentru acest filosof, valoarea nu există, ci valorează. Negarea unui existent ne duce la nonexistent, iar negarea unei valori ne duce la nonvaloare, dar care există. Prin valorile culturale, individul poate articula valorile eterne cu existenţa. Max Scheler, alt exponent al acestei direcţii, admite existenţa a două lumi: cea a lucrurilor şi cea a valorilor. Lucrurile sunt purtătoare de valori, dar nu se identifică cu calităţile axiologice. Valoarea este independentă de purtătorul material, de bunul ce o incorporează. Înaintea obiectivelor frumoase există frumuseţea. Valoarea nu depinde de experienţa morală sau estetică, ci este o condiţie a acestei experienţe. Nu valorile, ci doar cunoaşterea acestora de către om este relativă.

Poziţia subiectivistă reduce valoarea la actul valorizării, excluzând orice dimensiune transcendentă a valorii. Pentru L. Lavelle (1951, p. 3) – de pildă – valoarea este de domeniul sentimentului, voinţei, dorinţei, preferinţei. Valoarea se aplică acolo unde avem de-a face cu o ruptură a diferenţei, a egalităţii dintre lucruri. Valoarea se găseşte "în opoziţia naturală pe care o stabilim între important şi accesoriu, principal şi secundar, semnificativ şi nesemnificativ, esenţial şi accidental, justificabil şi nejustificabil" (Lavelle, 1951, p. 4).

Obiectivismul axiologic afirmă că valoarea este o calitate inerentă lucrurilor. Calitatea, pentru pragmatişti, este dată de utilitatea ei, de (în)

uzanţa lucrurilor. Pentru E. Durkheim, de pildă, valorile sunt obiective pentru că sunt imperative şi sunt imperative pentru că sunt sociale.

O concepţie obiectivistă o probează John Dewey, atunci când pune în centrul concepţiei sale valorile utilului şi eficienţei, inclusiv în planul educaţiei. Criteriul pentru a aprecia valoarea educaţiei şcolare este măsura în care ea creează dorinţa de creştere continuă şi în care oferă mijloacele pentru a traspune în viaţă această dorinţă (1972, p. 47). Creşterea de care vorbeşte Dewey are la bază asimilarea valorilor culturale (2). În lucrarea sa, *Democraţie şi educaţie*, publicată în 1916, pedagogul american face loc unui capitol intitulat *Valorile educative*. Valorile educaţionale sunt aduse în discuţie atunci când sunt vizate obiectivele şi interesele educaţionale. "Termenul de valoare – scrie Dewey – are două sensuri cu totul diferite. Pe de o parte, el indică o atitudine de preţuire a unui lucru, considerat ca având valoare prin el-însuşi, adică o valoare intrinsecă . . . Însă a evalua mai înseamnă un act intelectual distinct – o operaţie de comparare şi judecare – operaţie de valorizare" (1972, p. 215). Referindu-se la contextul educaţional, Dewey identifică valori intrinseci, cele explicitate de conţinutul şi programele şcolare, şi valori instrumentale, cele care mijlocesc valorile imediate, intrinseci.

Trebuie să recunoaştem că cele trei poziţii surprind aspecte pertinente ale fenomenologiei valorilor şi toate pot fi fructificate într-o posibilă axiologie pedagogică. Am mai putea apela, de asemenea, şi la alte perspective de înţelegere a fenomenului cultural: perspectiva pedagogico-religioasă (prin Rabindranath Tagore – de pildă – care prin acel "sălaş al păcii" de la Santiniketan urmărea regenerarea spirituală a elevilor prin meditaţia religioasă), cea antropologică (E. B. Tylor, Cl. Levi-Strauss, R. Linton etc.) sau cea sociologică (L. Goldman, P. Bourdieu etc.).

O concepţie cu totul aparte este ipostaziată de filosofia şi pedagogia neotomistă, care pune în faţa educaţiei o scară de valori de inspiraţie deistă. Prin primatul formării spirituale a omului, viziunea neotomistă nu trebuie să ne scape deoarece putem fructifica sugestii de o mare importanţă. Jaques Maritain – de exemplu – crede că omul nu există pur şi simplu ca fiinţă numai naturală, ci tinde să fie o existenţă mult mai bogată şi mai nobilă: este vorba de o "supraexistenţă spirituală" (Maritain, 1959, p. 156), care are ca fundament cunoaşterea şi dragostea. Nu există unitate şi integralitate spirituală fără o ierarhie stabilă de valori. "Or, în adevărata ierarhie de valori, după filosofia tomistă, cunoaşterea şi dragostea celui care se află deasupra timpului depăşeşte, supraveghează şi întăreşte cunoaşterea şi dragostea care se găsesc în acest timp. Caritatea, care place lui Dumnezeu şi strânge toţi oamenii în această dragoste, este virtutea supremă. În domeniul intelectual, înţelepciunea, care cunoaşte lucrurile eterne şi creează ordinea şi unitatea în

spirit, este superioară ştiinţei sau cunoaşterii prin cauze particulare; iar intelectul speculativ, care cunoaşte pentru dragostea de a cunoaşte, trece înainte de intelectul practic, care cunoaşte pentru a acţiona"(p. 157-8).

Literatura românească are reprezentanţi remarcabili în domeniul filosofiei valorilor (L. Blaga, T. Vianu, P. Andrei, M. Ralea, C. Noica) ale căror reflexii inedite pot fi oricând recuperate şi integrate în pedagogia orientată axiologic. Să amintim doar de contribuţiile lui Ştefan Bârsănescu, cel mai important exponent al pedagogiei culturii de la noi. Format la şcoala germană, fostul student al lui Eduard Spranger concepe educaţia într-o perspectivă valoristă: "Educaţia este activitatea de a înrâuri pe individ, orientându-i evoluţia în direcţia vibrării şi creării valorilor printr-o operă triplă de îngrijire, de îndrumare şi cultivare" (1935, p. 159). În raportul ei cu educaţia, cultura poate fi concepută în trei ipostaze. Mai întâi, cultura este înţeleasă ca totalitate a valorilor realizate de spiritul uman, vehiculate de ştiinţă, artă, morală, religie, drept etc. Este o creaţie a omului ce se obiectivează în cărţi, tablouri, monumente etc. Prin intermediul lor, omul se educă. Concepută astfel – adică static – cultura reprezintă mijlocul de perfecţionare a omului, instrumentul principal de înnobilare a umanităţii; iar în raport cu educaţia, ea este un mijloc de educaţie şi deci aparţine tehnicii educative. Dar cultura – susţine Bârsănescu – poate fi privită şi ca proces de perfecţionare, de înnobilare a spiritului şi vieţii umane, deci într-o perspectivă dinamică, drept activitate de educaţie. Astfel concepută, opera de cultură se confundă cu opera de educaţie. În al treilea rând, continuă universitarul ieşean, cultura nu există înafară de om. Cartea se trezeşte din amorţeală când e citită, opera de artă când e gustată, templul încetează a mai fi o simplă aglomerare de pietre când cineva se roagă în el. Nici o cultură nu poate să dureze fără purtătorii ei. Înţeleasă în această formă, ca stare de spirit, ca putere de înţelegere şi de trăire a valorilor, cultura nu este nici mijloc, nici acţiune, ci devine scop al educaţiei (1935, p. 167). Tehnologia didactică se poate converti într-o didactică a culturii, o fază indispensabilă pentru existenţa şi îmbogăţirea culturii înseşi. Cultura generală nu este o cultură pur intelectuală, de asimilare, ci una a ideilor trăite, animate, recreate. Iată câteva fragmente din gândirea unui mare pedagog care ne conduc direct spre sesizarea dimensiunilor axiologice ale pedagogiei (3).

Într-un important studiu, intitulat *Contribuţii la problema culturii formale* şi publicat în 1931 (*Revista de pedagogie*, Cernăuţi, 1931, vol. I), Silvestru Găină, profesor la Universitatea din Cernăuţi şi la cea din Iaşi, realizează o serie de observaţii care ni se par de o mare actualitate. Cultura, după acest autor, ca fapt viu şi real există numai în cunoaşterea, simţirea şi voirea indivizilor, în trăirea ei nemijlocită. Cultura este creată, nu dată, sau, mai exact, ea nu e dată decât cu titlu potenţial, spre a fi creată din nou în trăirile sufleteşti. Transmiterea bunurilor culturale (latura materială) şi dezvoltarea

omului (latura formală) sunt două procese constitutive, unitare, organice; ele fiinţează ca două funcţiuni complementare, corelative. Cultura formală trebuie să creeze condiţiile necesare pentru o bună funcţionare a intelectului, o normală desfăşurare a sentimentelor şi o constantă manifestare a voinţei. Prin urmare, ne atenţionează S. Găină, obiectul pedagogiei "nu este ceea ce este, ci ceea ce trebuie să fie – astfel, educaţia e determinată de valori, are deci o structură axiologică şi e călăuzită de o finalitate normativă" (1931, pp. 11-2). Iată deci sugestii deosebit de pertinente care atestă că şcoala de pedagogie de la Iaşi, prin înaintaşi redutabili, se înscrie pe linia unei pedagogii valoriste, comparabilă cu cele mai importante construcţii teoretice avansate pe plan mondial.

2. Preocupări de identificare a conceptelor

Valorile educaţionale sunt evocate într-o manieră directă în *The Encyclopaedia and Dictionary of Education* (1922), coordonată de Foster Watson, profesor la Colegiul Universitar din Wales. În volumul 4 al acestei enciclopedii, la secţiunea valori în educaţie (*values in education*), se spune în mod explicit: "Valorile educaţionale sunt dependente de scopul educaţiei şi ele sunt exprimate în funcţie de o concepţie sau o filosofie despre viaţă" (1922, p. 1726). După ce sunt trecute în revistă mai multe perspective filosofice asupra valorilor în genere, se arată că specific educaţiei sunt valori precum caracterul, cultura, moralitatea şi religia, ce se pot ipostazia ca valori centrale atât pentru definirea obiectivelor educaţiei, cât şi în stabilirea conţinutului educaţional. La nivelul conţinuturilor, valorile sunt materializări ale unor exigenţe sociale şi ele depind de normele, constrângerile şi ideile generale care există la un moment dat în comunitate.

Termenul de *valori educaţionale* (*values, educational*) apare explicitat în *A cyclopedia of Education* (1926), lucrare coordonată de Paul Monroe, profesor la Universitatea din Columbia. Articolul consacrat valorilor educaţionale este scris de John Dewey, care reia şi clarifică unele sugestii prezentate deja în *Democraţie şi educaţie* (1916). "Noţiunea de valori educaţionale – scrie John Dewey – a fost introdusă în legătură cu luarea în considerare a finalităţii sau scopului educaţiei. Valorile cele mai des enumerate sunt cultura, disciplina, informaţia (sau cunoaşterea) precum şi utilitatea" (1926, vol. 5, p. 704). În continuare, autorul face distincţia, devenită clasică, dintre valorile în sine şi valorile instrumentale. Valorile în sine sunt acele elemente valorice intrinseci, ipostaziate explicit în conţinuturi sau programe educaţionale. Valorile

instrumentale sunt cele care mijlocesc transmiterea valorilor explicite. "Valoarea este în realitate o denumire abstractă ce defineşte nu atât un lucru indefinibil, ci un complex întreg de lucruri valoroase . . . Lucrurile sunt valoroase când ele sunt valorizate; de asemenea, când ele sunt estimate şi alese". Şi mai departe, cu referire directă la educaţie: "Aplicând aceste probleme la valorile educaţionale, este evident că disciplina, cunoaşterea, caracterul etc. sunt faze ale procesului educaţional în care nevoile specifice ale situaţiilor diverse le scot în evidenţă mereu. Ultima finalitate a educaţiei este pur şi simplu viaţa însăşi, creşterea propriei vitalităţi, îmbogăţirea înţelesurilor ei . . . Disciplina devine o valoare datorită nevoii unei puteri metodice de îndrumare a vieţii; cunoaşterea din cauza nevoii de a înţelege şi de a judeca; utilitatea datorită nevoii de a controla condiţiile mediului înconjurător" (p. 704). Cea mai importantă valoare educaţională, după Dewey, este cultura "pentru simpul fapt că aceasta ne sugerează în mod efectiv întregul proces de creştere a vieţii înseşi, şi nu un lucru izolat, specific" (p. 704). Constituie o noutate, la pedagogul american, încercarea de a ipostazia dimensiunile instrumentale ale valorilor educaţionale, faptul că acestea se definesc în primul rând prin eficacitatea lor în a sluji procesului de creştere a experienţei, de reorganizare şi acumulare a acesteia prin intermediul educaţiei. În acelaşi timp, vom reţine locul pe care îl ocupă cultura, ca scop fundamental al educaţiei, ca ţintă dar şi ca mijloc de prelungire şi emancipare a vieţii.

În *The International Encyclopedia of Education* (1985), editată sun coordonarea lui Torsten Husen, găsim referiri deosebit de pertinente cu privire la importanţa valorilor în educaţie. Fără a se explicita ce este educaţia axiologică sau pedagogia valorilor, termenul de valoare apare ori de câte ori se fac precizări referitoare la conţinuturi, discipline şcolare, interesele elevilor, dezvoltarea culturală sau educaţia multiculturală (4). Redăm, în continuare, câteva pasaje relevante din acest punct de vedere: "Valorile devin o importantă exigenţă curriculară în foarte multe programe de învăţământ. Discipline de acest tip sunt educaţia morală, civică – materii de clarificare valorică, ce conţin şi un număr variabil de cunoaştinţe. Valorile curriculare s-au dezvoltat atunci când se atingea problema interesului elevilor pentru anumite valori personale" (vol. 8, p. 4906). "Scopul clarificării valorice este de a da posibilitatea elevilor pentru a ajunge la o preferinţă personală, de a descoperi sau intui ceea ce trebuie să fie o valoare . . . Rolul profesorului în clarificarea valorilor este de a introduce un exerciţiu care să faciliteze acest proces de clarificare la elevi" (vol. 6, p. 3410). "Pentru ca un lucru să fie calificat a fi o valoare cu adevărat, trebuie ca acesta: a) să fie ales, b) să fie ales în mod liber, c) să se aleagă din mai multe alternative, d) să fie dorit în mod individual, e) să fie public recunoscut şi f) să fie nu numai o alegere ocazională, ci să aibă o fundare regulată" (vol. 6, p. 3410).

Literatura pedagogică germană este cea care a deschis o perspectivă generoasă studierii şi aprofundării valorilor educaţionale. Tot ea este cea care a consacrat în dicţionarele de specialitate termenul de *Pedagogia valorii* său *Pedagogia culturii*. Astfel, în *Padagogisches Lexikon* (1970), editat în două volume, în dreptul termenului *Pedagogia valorii (Vertpadagogik)* (vol. 2, pp. 1398-1400) se fac mai multe aprecieri demne de a fi reţinute. Astfel, se arată că pedagogia valorii s-a dezvoltat în paralel dar şi ca o parte a filosofiei valorii la sfârşitul secolului al XIX-lea şi a cunoscut mai multe orientări: neokantiană, neohegeliană, fenomenologică, pragmatică şi neotomistă. Pedagogia valorii s-a dezvoltat simultan cu conturarea pedagogiei culturii, dar poate fi privită ca un domeniu distinct de interogaţie. Termenul de valoare îl putem întâlni la Nietzsche, atunci când vorbeşte despre decadenţa culturii, ipostaziată în procesul de "extindere" a valorii către mase, de "decădere" în civilizaţie. Mai înainte însă Marx vorbise în *Capitalul* său despre "plusvaloarea" obţinută în procesele de producţie. Neokantienii Windelband şi Rickert au folosit şi ei termenul de valoare iar alături de Scheler au dezvoltat chiar o "axiomatică" a valorii (formă, importanţă, autenticitate, ierarhie valorică etc.). Pedagogia normativă nu avea cum să nu facă apel la o axiologie. Chiar pedagogia descriptivă poate fi considerată drept o filosofie implicită a valorii, în măsura în care se explică şi se interpretează atitudini, comportamente, idei, se fixează scopuri şi conduite dezirabile, într-o ordine şi structură valorică. Dacă pedagogia clasică vorbea despre ideal de instruire sau de scop al educaţiei, în pedagogia valorii se aduce în discuţie valoarea de instruire şi valoarea educaţiei, ca instanţe oarecum metafizice ce trasează direcţiile unei teleologii specifice acestui spaţiu de vitalitate umană. Pentru că toţi oamenii se interesează de ceea ce fac, trebuie sau pot face prin libertate, valoare şi trebuinţă, deoarece educaţia are un sens şi un scop, întrucât educatorii trebuie să cunoască dinainte ce pot şi ce vor face, educaţia în genere nu poate să nu fie reglată şi coordonată de normativitatea axiologică. Axa centrală a procesului de instruire este dată de năzuinţa de a transforma valorile culturii obiective în valori culturale trăite la nivelul subiectivităţii umane. Educaţia nu este decât acest proces de individualizare şi resemnificare a valorilor externe în valori interne, personale. Istoria umanităţii este, într-un fel, o istorie a trăirii valorilor educative sub forma unor stiluri comportamentale diferite de la epocă la epocă. Se pare că pedagogia germană a reuşit să determine valorile centrale ale vieţii şi culturii, atât cele vitale individului, cât şi cele necesare societăţii.

În *Das neue Lexikon der Padagogic*, editat în cinci volume în 1971, este reluată explicitarea termenului *Pedagogia valorii*, aducându-se o serie de precizări în plus. Astfel, se evidenţiază trei grupări în teoria educaţiei orientată axiologic:

– teoreticieni ai educației ce aparțin unei pedagogii de inspirație socială (G. Kerschensteiner, Th. Litt, R. Meister, Ed. Spranger);

– reprezentanți ai pedagogiei "categorice" (F. X. Eggerdorfer, J. Gottler, S. Behn);

– neokantienii (R. Hoenigswald, J. Cohn). Toate cele trei grupări s-au manifestat în prima parte a secolului XX, în ciuda unor premise teoretice de genuri diferite. Ceea ce au în comun acești gânditori este ideea educației ca fapt de formare a tinerei generații pe fundamente culturale temeinice.

Într-un alt spațiu cultural, dar cu reverberații deosebit de penetrante, în 1928 se înființa *Institutul de moralogie* din Japonia, al cărui prim director a fost Chikuro Hiroike. Comparativistul englez J. Lauwerys, într-o lucrare omagială bilingvă (*Institut of Moralogy*, fără an), relevă ancorarea puternică a teoriei și practicii educative inaugurată de Hiroike în valorile spirituale (morale, artistice, culturale), prilej de regândire a acestora la scara întregii omeniri. Se vorbește, de pildă, despre o *Morală Universală*, clădită pe câteva valori fundamentale (5), ca premisă a înțelegerii la nivel mondial.

În a doua jumătate a secolului nostru, numeroase inițiative ale UNESCO vizau educația dintr-o perspectivă explicit axiologică. Simultan cu proiectarea unor strategii globale de educație culturală, aveau să se definească și termenii corelativi, specifici noilor orientări. *Declarația de la Mexico* (1982) asupra politicilor culturale acreditează încă o dată importanța esențială a educației și culturii în dezvoltarea autentică a individului și societății. Educație în direcția valorilor culturale autentice contribuie la umanizarea dezvoltării societății și la spiritualizarea civilizației materiale. "E nevoie astăzi de o educație globală și înnoitoare, vizând nu numai să informeze și să transmită, ci să formeze, să reînnoiască; o educație care să permită elevilor să ia act de realitățile timpului și mediului lor, care să favorizeze îmbogățirea personalității, care să-i învețe autodisciplina, respectul altuia, solidaritatea socială și internațională . . . ; care să incite la reînnoire și să stimuleze creativitatea" (*Declaration de Mexico* . . . , p. 203). Se cere a fi formată nu numai o cultură științifică, ci și o atitudine față de știință: "predarea științelor și tehnologiei trebuie, înainte de toate, să fie concepută ca un proces cultural al dezvoltării spiritului critic și să fie incorporată sistemelor educative în funcție de exigențele dezvoltării oamenilor" (p. 203). Sunt evidențiate valori educaționale care pot imprima noi valențe strategiilor didactice actuale. Noutatea constă în insistența de a se decela valorile fundamentale unificatoare ale omenirii, dincolo de (dar și cu) particularitățile inerente, de a le selecta și trasmite astfel încât acestea să imprime o eficiență nouă rezolvării marilor probleme planetare, printr-o benefică participare pluralistă, deschisă.

Note şi referinţe

(1) C. I. Gulian realizează în *Axiologie si istorie* (Editura Academiei, Bucureşti, 1987) o prezentare aproape exhaustivă a axiologiei kantiene. Redăm doar câteva aprecieri sintetice: "Credem că valorificarea axiologiei kantiene trebuie să înceapă prin evidenţierea acelei laturi primordiale din gândirea lui Kant, pe care mulţi interpreţi aproape că au luat-o în seamă şi care a determinat şi spiritul critic din concepţia lui filosofică: tendinţele democratice, iluministe, opţiunea pentru răsturnarea valorilor dominante în problemele sociale, politice, juridice şi etice" (p. 200); "Kant a depăşit cu fermitate intelectualismul, afirmând cu putere existenţa valorilor ateoretice, morale, estetice, religioase. Lumea nu coincide sau nu se reduce la ceea ce prinde intelectul" (p. 209); "O ilustrare grăitoare a manifestării libertăţii (personalităţii) prin realizarea valorilor (sau supunerea de bună voie faţă de norme) ne-o dă Kant prin teoria datoriilor faţă de noi înşine" (p. 213).

(2) Găsim la Dewey o definiţie interesantă a culturii: aceasta nu este ceva static, o achiziţie fixă, ci o potenţialitate extensivă, euristică. "Şi poate nu există o definiţie a culturii – scrie filosoful american – decât aceea care vorbeşte despre capacitatea de a extinde în mod constant domeniile şi precizia de înţelegere a sensurilor" (*Democraţie si educaţie*, EDP, Bucureşti, 1972. p. 107).

(3) În 1937, Ştefan Bârsănescu va mai publica o lucrare, cu caracter comparativ, *Politica culturii în România contemporană* (Ed. Al. A. Terek, Iaşi), care viza studierea, pe baza unui imens suport cazuistic (legi, decrete etc.), a politicii culturale din perioada 1918-1937. Politica culturală este înţeleasă ca acea activitate de guvernare ce tinde la organizarea culturii pentru comunitate şi indivizi. Cercetarea juridico-pedagogică intreprinsă de pedagogul ieşean nu a avut ecouri deosebite în cercurile guvernanţilor.

(4) A se vedea *The International Encyclopedia Of Education* (coord. Torsten Husen). Pergamon Press, Oxford, New York, 1985, vol. I, p. 291, vol. VI, pp. 3440-44, 3406-12, 3397, vol. VII, pp. 3974, 4072, vol. VIII, p. 4906 s. a.

(5) Chikuro Hiroike avansează următoarele valori centrale ale *Moralei Supreme*:
- principiul renunţării la sine;
- principiul bunăvoinţei lui Dumnezeu;
- principiul preeminenţei datoriei;
- principiul "ortholinon"-ului (cuvânt inventat de Hiroike, care ar desemna acele bunuri spirituale ale familiei sau naţiunii ce aduc securitate şi pace în viaţa sufletească);
- principiul iluminării şi salvării umane;
- principiul cauzalităţii morale (cf. Joseph A. Lauwerys, *Science, Morals and Moralogy. Five lectures*, The Institut of Moralogy, Japonia, fără an, pp. 97-8). Aceste principii călăuzitoare reprezintă o chintesenţă a spiritualităţii orientale care se corelează fericit cu alte topici spirituale ce aparţin umanităţii întregi.

4 INTRODUCERE ÎN CADRUL DE RELAŢIONARE VALORICĂ. CONTEXTUALIZARE PEDAGOGICĂ

1. Cadru conceptual general

Valorizarea intervine ca să mascheze sau să atenueze o insatisfacţie, o lipsă, o carenţă. Ea este semnul unei neîmpliniri pe care omul o resimte atunci când realitatea se dezvăluie – oarecum dureros în platitudinea limitelor sale. *Lucrurile din jurul nostru fiinţează şi în măsura proiecţiilor noastre în legătură cu importanţa acestora* (1). Decentrările şi recentrările valorice ale lumii constituie motorul raportărilor practice întreţinute de om cu existenţa reală dar, mai ales, cu cea posibilă. De aici derivă dimensiunea orientativă a valorii pentru om (2). Valoarea emerge din acţiune, dare este şi fermentul ei. Şi este cu adevărat de-abia atunci când se materializează într-un anumit mod de a fi sau de a face (3).

Termenii relaţiei axiologice (pe de o parte, subiectivitatea, iar, pe de altă parte, realul ideatic sau concret ce candidează la validarea valorică) nu sunt atât de distincţi şi inseparabili încât să nu sufere o contagiune reciprocă. Dimpotrivă, suprapunerea parţială (nu numaidecât din punct de vedere ontic) pare să fie condiţia oricărei instituiri axiologice. Căci numai ceea ce se aseamănă, se apropie şi se uneşte într-un tot unitar.

Intersecţia dintre cei doi termeni, pe care o invocăm în actul valorizării, se conformează – cu aproximaţie – următorului scenariu: omul, întrecându-şi condiţia de semnalizator al lucrurilor şi evenimentelor, va încerca să le semnifice şi să le ierarhizeze dând curs preferinţelor şi proiectelor sale. Pentru aceasta, el trebuie să se orienteze, să se muleze şi să-şi adecveze facultăţile în consens cu exigenţele proxime. Subiectul se "prelungeşte" într-un sine lărgit,

se proiectează în "altcineva" care este construit după o normativitate valorică nouă. Astfel, insul va progresa şi va reuşi să perceapă şi altceva cu care se obişnuise la un moment dat.

Totodată, realitatea ce urmează a fi ordonată părăseşte imobilismul determinat de fireasca-i "onticitate". Obiectele acestei lumi (inclusiv ideale), vor "învia" prin suflul (bine) voitor al eului axiologic care le va ordona (dispersa?)într-un câmp valoric, mai mult sau mai puţin stabil, puternic tensionat fiind de interese, aspiraţii, afecte şi alte mobiluri circumstanţiale. Aşadar, eul axiologic, "se duce" în / spre obiectele care-i incintă atenţia, iar acestea, la rândul lor, "vin" într-un spaţiu dimensionat şi modulat subiectiv. Să observăm, în acest context, poziţia centrală şi rolul covârşitor al subiectului în orice prestaţie valorizatoare. Valorizarea este, de fapt, o relaţie între un subiect şi un obiect, între o entitate ce "caută" un obiect pe măsura idealităţii proiectate.

Joncţiunea dintre cele două entităţi angajate în valorizare se bazează pe o afinitate originală, care generează şi legitimează orice "întâlnire" autentică. Faptul este bine surprins – de pildă – de filosofi sau artişti. "Nu mai căuta, dacă nu mai fi găsit" – crede Blaise Pascal; "Dacă în sufletul tău nu sălăşluieşte un templu, nu spera în apariţia unei divinităţi" – scrie Pius Servien; "N-ai cum să vezi zâne, dacă nu eşti zânatec" – conchide Nichita Stănescu.

Afinitatea de care pomeneam mai sus explică deschiderea receptivă – de principiu – pe care trebuie să o posede subiectul, pentru întâmpinarea lumii înconjurătoare. Lumea se deschide nouă, pentru că (şi) noi ne deschidem ei. Iar această deschidere trebuie să fie obiectivul principal al unui travaliu educativ.

*

Se ştie că *axiologia* desemnează teoria sau ştiinţa valorilor. Termenul derivă din grecescul *axios* care înseamnă preţios, demn de a fi stimat. Axiologia a fost dezvoltată iniţial de filosoful german R. H. Lotze (1817-1881) şi de şcoala de la Baden (H. Rickert, W. Windelband).

Conceptul fundamental al axiologiei este cel de *valoare*. Termenul de valoare se foloseşte ori de câte ori omul operează o ruptură a indiferenţei sau a egalităţii dintre lucruri, "peste tot unde unele dintre ele trebuie să fie puse înaintea sau deasupra altora, peste tot unde lucrul este judecat a fi superior şi merită să fie preferat" (Lavelle, 1951, p. 3). A introduce o valoare în lume reprezintă a introduce diferenţieri, care sunt dependente de preferinţe. "Orice valoare – arată mai departe Lavelle – este deci inseparabilă de activitatea de selecţie care, cu toate că ea nu are sens decât pentru noi, operează distincţii între diferenţele formale ale realului după gradul lor de afinitate sau de

asemănare cu noi. Nu există valoare decât acolo unde parţialitatea începe să fie introdusă în real. Valoarea este un *parti pris*" (p. 186).

Valorile stau la baza cristalizării unui spaţiu axiologic la fel de necesar ca şi alte orizonturi de care omul are nevoie în chip imperios. Am putea spune că relaţionarea axiologică întemeiază însăşi existenţa umană, pentru că omul este singura fiinţă în stare să se raporteze proiectiv, atitudinal şi preferenţial la lume (4).

Varietatea tipurilor de valori este dată de multitudinea actelor de manifestare a teleologiei umane. În *Das neue Lexikon der Pedagogik* (1971, vol. IV, p. 353) se avansează următoarele patru clase de valori:

– valori relative, caracteristice unei fiinţe finite, şi valori absolute, legate de fiinţa infinită – Dumnezeu sau anumite capacităţi aspiraţionale nelimitate ale omului;

– valori utilitare sau uzuale, care se pot ipostazia la nivelul unor domenii distincte (religioase, artistice etc.); acestea sunt, în acelaşi timp, individualizări ale unor valori superioare;

– valori uzuale relative, în funcţie de sisteme teleologice particulare precum: valori de întrebuinţare, valori de schimb, valori de informare, valori sentiment, valori utilitare etc.

– mediatori sau purtători de valori, care, în grade diferite, se pot autonomiza de valorile-idee.

Teoria valorilor este un orizont teoretic deosebit de important, dar şi dificil în acelaşi timp. Chiar şi o serie de probleme elementare rămân în continuare ambigue: care este natura valorii, este aceasta o calitate sau o relaţie, este obiectivă sau subiectivă, este absolută sau relativă, constă dintr-o calitate singulară ori din mai multe proprietăţi, prezenţa valorii este imanentă lucrului sau se datorează faptului că acel lucru valorează pentru cineva, valoarea ţine de simţire sau de raţiune, ea se poate atribui unui existent actual sau potenţial etc. Nu vom încerca să rezolvăm toate aceste probleme. Vom degaja doar principalele determinări ale perimetrului general de relaţionare valorică, pentru a ne pregăti să înţelegem rolul şi funcţionalitatea valorilor în educaţie.

De obicei, valoarea se defineşte ca o relaţie între un subiect apreciator şi un obiect actual sau virtual. Ea nu este numai o calitate (obiectivă sau subiectivă), ci "o determinaţie a unui sistem simbolic adoptat care serveşte drept criteriu sau etalon pentru selecţie între alternative, pentru orientarea intrinsec deschisă a comportamentului preferenţial într-o situaţie concret-istorică" (Grunberg, 1972, p. 224). Se face adesea distincţia dintre obiectul care este evaluat şi activitatea individuală de evaluare a respectivului obiect (vezi Curtis, 1965, p. 25). Sunt situaţii când referenţialitatea valorizării nu mai este un obiect simplu, ci o stare sau chiar o preferinţă pentru o

anumită activitate. În cazul unui om flămând, obiectul valorizării va fi un anumit fel de mâncare ce-l va satisface. În acest caz, se doreşte un obiect definit. O altă persoană doreşte să joace tenis numai din plăcerea manifestată pentru acest joc; într-o atare situaţie, obiectul valorizării este plăcerea obţinută în urma acestei activităţi, deci o valorizare primă, iniţială. Valorizarea poate viza chiar şi o valorizare de un anumit grad. Cât despre activitatea de evaluare, aceasta presupune dintr-o dată a descoperi entitatea care transcende realitatea faptică (ideea de frumos, de pildă) şi a conexa realitatea palpabilă (lucru frumos) la entitatea descoperită simultan cu corespondentul real. "Înseamnă – notează Polin – a uni şi a acorda, într-o pluralitate armonios întreţinută, fundamentul transcendent al valorii înseşi şi al acelui pentru care şi prin care valoarea este fundamentată" (1977, p. 13).

Când se pune problema alegerii, două aspecte trebuie avute în vedere: *posibilitatea de a alege şi valoarea obiectului ales*. Se ştie că a prefera nu înseamnă încă a alege (cf. Grenier, 1961, p. 90). Preferinţa este, mai mult, o raportare la un lucru iluzoriu, un obiect sau stare potenţială. Alegerea concretă presupune o preferinţă, dar şi ceva în plus: concretizarea posibilităţii alegerii într-un act. Trebuie remarcat, de asemenea, că pentru existenţa umană în general, valorile sunt conexate la nevoile şi aspiraţiile concrete, şi pot cunoaşte mai multe grade de implicare în viaţa umană. P. H. Chombart de Lauwe (1970, p. 22) face o distincţie interesantă între *trebuinţele-obligaţii* şi *trebuinţele-aspiraţii*. Primele nevoi se referă la acele valori funciare care vin direct în sprijinul vieţii, întreţinând-o şi prelungind-o. Trebuinţele-aspiraţii permit oamenilor de a se perfecţiona, de a progresa, prin cultivarea unor facultăţi superioare, în deosebi prin intermediul instrucţiei. Dacă e să preluăm această distincţie şi să ne pronunţăm asupra întâietăţii unui set de trebuinţe faţă de celălalt, vom considera că ambele tipuri de nevoi sunt corelative şi se stimulează reciproc, anterioritatea sau prioritatea unora fiind determinată de condiţiile speciale în care se stabileşte o atare ierarhie. Într-o ţară în care domneşte foametea se-nţelege că primelor nevoi li se va acorda atenţia principală, după cum într-o ţară superindustrializată se va încerca o reechilibrare spirituală printr-o educaţie şi cultură pe măsura eventualelor dislocări ale vieţii interioare a oamenilor.

Valorile spaţiului uman sunt valori colective (5). Realizările omului ţin cont de o serie de norme structurate individual, dar şi social. Un anumit produs "rezonează" ca valoare în timp şi spaţiu. "El este o creaţie continuă atât timp cât este impus, depăşit, transformat ca o chemare. De aceea, orice om creator al unei opere lucrează nu numai asupra lui-însuşi, ci acţionează asupra tuturor persoanelor. Munca fiecăruia se repercutează până la limitele spaţiului istoric" (Polin, 1977, p. 249). Valorile contaminează idei, comportamente, se răspândesc şi se multiplică, producând efecte care iniţial

nu au fost prognozate sau intuite. Ele se prelungesc în timp şi spaţiu şi iradiază în conştiinţele colectivităţilor (6). De aceea, "calitatea" valorică a ideilor emise iniţial are o mare importanţă. O idee valorează şi în funcţie de consecinţele ei în geografia şi istoria lumii.

2. Constituirea referenţialului axiologic

În ipostaza de depozitar şi făuritor de cultură, omul este singurul în stare să-şi valorizeze creaţiile. Produsele culturale candidează, prin om, la statutul de valori. Ele se desprind din condiţia de existenţă neutrală, pentru a parveni la existenţa înzestrată cu sens. Trecerea de la o stare la alta pune în evidenţă rolul *referenţiarului axiologic*, care modifică statutul lucrărilor şi evenimentelor. În fond, din punct de vedere ontic, lumea rămâne identică, sieşi suficientă. Ceea ce se schimbă sunt atributele valorice ale acestei lumi ce se nasc în cadre distincte de referenţialitate.

Înţelegem prin referenţial axiologic totalitatea mobilurilor individuale şi a normativelor supraindividuale, interiorizate de subiect, care fiinţează în orice act de valorizare. El antrenează atât aspectele relativ stabile, consubstanţiale individului (trăsături de personalitate, grad de cultură etc.), cât şi elemente variabile ce ţin de contextul valorizării (climat socio-cultural, cadru ideologic sau elemente accidentale).

Sub aspect genetic, cadrul referenţial se instituie prin asimilarea individualizată a reperelor valorice, dezirabile sau recomandate la un moment dat. În acelaşi timp, el trebuie să rămână o *realitate permeabilă la noi stimuli culturali*, asigurându-se, în acest fel, funcţionalitatea şi operaţionalitatea în acord cu parametri virtuali. Dar, referenţialul axiologic este el însuşi o valoare culturală dobândită, ce condiţionează asimilarea altor valori. Reajustarea "din interior" se face după criterii deja presupuse. Suntem în prezenţa unei dezvoltări, oarecum, autotelice.

În ce măsură nucleul existent al referenţialului axiologic permite adiţionarea de repere valorice noi, reclamate de stimuli culturali inediţi? Nu cumva noile "depuneri criteriale" sunt identice la "chip şi înfăţişare" cu acel cumul incipient, care ar permite doar o creştere cantitativă, dar nu şi o schimbare de calitate, când exteriorul ar impune-o?

Dacă elementele supraetajate ar prelungi numai cantitativ nucleul iniţial s-ar putea pune în chestiune statutul acestui punct de plecare. Să presupunem că el este o formă stabilă, care generează o anumită legitate şi fixitate în alegeri. Discriminarea unor noi realităţi se face prin "adaptarea" lor la cadrele existente, care nu suportă nici o remaniere esenţială. Consecinţa pedagogică a acestei presupoziţii ar consta în necesitatea acordării unei importanţe mai

mari eforturilor incipiente de structurare la subiecţi a capacităţilor evaluative (dat fiind că acestea se vor sedimenta pentru mult timp). În realitate, credem că, la fel ca şi în procesul cunoaşterii, are loc o dezvoltare cumulativ-selectivă a acestui necleu (inclusiv prin alterarea sa, în unele cazuri), datorită jocului întreţinut ca un caleidoscop al lumii exterioare. Din nevoia inserţiei într-o lume dinamică, ce vine cu noi reguli şi rigori, este necesar ca, din când în când, să se schimbe paradigma de semnificare şi apreciere a lucrurilor. Sporirea contactelor cu diferiţi stimuli culturali creează premisa restructurării permanente a referenţialului axiologic (prin dezafectarea unor repere valorice, prin glisarea spre repere periferice, prin înjghebarea de noi filtre de ierarhizare etc.). Cristalizarea unui referenţial înnoit sau cu totul nou va înlesni trierea axiologică de noi obiecte şi evenimente care, altădată, nu "încăpeau" din cauza limitelor criteriilor vechi sau, pur şi simplu, pentru că aceste repere valorice lipseau cu desăvârşire.

Dimensiunea autotelică (7) a referenţialului axiologic imprimă acestuia calitatea de a fi operant chiar şi în faţa noului, a ineditului. Să nu uităm că, într-un anumit sens, valoarea îşi este sieşi măsură. Ea se insinuează omului atât ca valoare propriu-zisă, cât şi ca criteriu de măsurare a ceea ce ea pretinde a fi. Încât, fiecare valoare proiectează în subiect şi propriile sale criterii ale evidenţei (!) sale calităţi.

3. Autonomie şi competenţă axiologică

Calitatea unei educaţii este dată de capacitatea acesteia de a-şi multiplica efectele formative la individ, de a reverbera perpetuu în timp prin impulsurile permanente de continuare şi reproducere a acestei nevoi esenţiale. Învăţarea – s-a spus – este condiţia existenţei şi progresului umanităţii. Dar aceasta nu se poate exercita întotdeauna numai din exterior, din partea unor factori asumeţi desemnaţi (şcoală, familie, biserică, instituţii de cultură etc.). Activitatea formativă este autentică atunci când ea creează posibilitatea individului de a ieşi de sub directivitatea exteriorităţii formative pentru a trece sub controlul unei autonomii interioare şi a unei normativităţi autoconstruite (8).

Răspunsul cel mai viabil pe care învăţământul îl poate da la democratizarea culturală (cu avantajele şi limitele adiacente) îl reprezintă accederea spre o AUTONOMIE şi COMPETENŢĂ AXIOLOGICĂ a celor educaţi. Educatorii înşişi sunt puşi în faţa unor procese complexe şi noi, fiind determinaţi să opteze în prezenţa unor alternative (strategice, ideatice, valorice etc.), alegeri care incumbă – în cele din urmă – aceleaşi calităţi de autonomie şi competenţă axiologică, care, în mod obligatoriu, se cer a fi probate, mai întâi, de educatori. Trebuie să recunoaştem, o dată cu J. S.

Bruner, că modul cum putem face înţeles copiilor un anumit lucru "nu e decât o continuare a înţelegerii prealabile a acelui lucru de către noi înşine, că a înţelege şi a-i ajuta pe alţii să înţeleagă reprezintă, în fond, acelaşi lucru" (1970, p. 54).

Suntem şi vom fi asaltaţi de numeroase produse culturale, cu sau fără voinţa noastră, în circumstanţe dintre cele mai variate. Se pun mai multe probleme: suntem în măsură să le întâmpinăm?; diapazonul nostru valoric este destul de larg şi de mobil pentru ca aceste produse să-şi găsească locul cuvenit în existenţa noastră?; ce garanţii avem că toate acestea sunt valori autentice?; vom fi capabili ca, în condiţiile unei presiuni mari, să discernem valorile de nonvalori?; cum ne păzim de eventualele pseudo-valori?; ce poate şi trebuie să facă educaţia pentru raportarea autentică a indivizilor la cultură? Iată câteva întrebări, pe care trebuie să ni le punem noi, profesorii, şi, totodată, prin noi, le vor însuşi şi elevii noştri, dacă nu spre rezolvare, cel puţin pentru conştientizare.

Competenţa culturală autentică nu se poate dobândi în lipsa unei competenţe axiologice. În condiţiile democratizării valorilor, competenţa axiologică nu rezidă numai în capacitatea discriminării corecte a valorilor, ci *presupune instituirea operativă de grile şi repere valorice din perspectiva cărora să fie raportate diferitele produse culturale.* Competenţa axiologică nu poate fi redusă doar la cunoaşterea şi însuşirea unor bunuri sau convenţii culturale, realizate şi propuse în diferite arealuri culturale. Ea nu înseamnă numai cunoaşterea unor coduri sau criterii culturale, utilizate în decriptarea bunurilor culturale. *Ea vizează – mai ales – capacitatea de invenţie a noi coduri de referinţă, sau de descoperire a noi conexiuni în sistemele de valori.* În fine, ea ţine de o anumită "creativitate" şi "productivitate" în câmpul criteriologiei valorice. Se justifică aceste expectanţe, deoarece criteriile de ierarhizare sunt mobile şi schimbătoare, ca şi obiectele culturale ce sunt triate prin intermediul lor. Cum aceste criterii nu sunt prestabilite toate, unele dintre ele se vor structura în chip conjunctural. Cu atât mai mult cu cât realitatea vine să detroneze vechi idoli şi utopii. Criteriile de valorizare nu sunt numai cele generale, universal valabile, cum s-a teoretizat cu preponderenţă. Generalul, atât de intolerant faţă de ceea ce este determinat şi precis, lasă în urmă şi trece prea repede pe lângă particularul omenesc, dar care ne este caracteristic. A vorbi numai despre lucruri generale înseamnă a fi departe de om, a fi chiar împotriva lui. Pledăm, de aceea, pentru o popularitate a criteriilor valorice la care fiecare dintre noi va ajunge numai printr-un efort, consecvent şi disciplinat, de purgare prin intermediul culturii autentice.

Criteriile axiologice vor fi, astfel, permeabile la cultura în devenire. Acest fapt facilitează receptorului încorporarea unor valori care, deseori, se dovedesc a fi circumstanţiale. Sunt lucruri, idei, fapte, ce devin valoroase *hic et nunc*; dincolo de anumite cadre spaţio-temporale, ele îşi pierd valabilitatea.

Sesizarea momentului sau a situaţiei de maximă operaţionalitate a valorii impune o autoreglare "din mers" a criteriilor valorice. Dar aceasta presupune o anumită putere autonomă de discernere şi de valorizare.

Trebuie să avem curajul autonomiei axiologice întrucât aceasta constituie vectorul libertăţii noastre spirituale. Să nu ne alertăm atunci când lumea nu mai încape în grijile noastre de examinare. Trebuie să dăm dovadă de mai multă înţelegere şi maleabilitate. Sunt valori pe care nu le vedem din cauza miopiei noastre, sau există lucruri pe care nu le percepem pentru că nu avem încă "organe de simţ". Să ne desfăşurăm şi să îmbrăţişăm tot ceea ce merită, căci valori sunt destule. Dacă există o criză în planul valorilor, ea nu este numai a producerii valorilor, ci şi a reperelor noastre de validare valorică care nu sunt restructurate oportun şi îndeajuns.

Nu rezultă, de aici, că trebuie să acceptăm totul. Democratizarea vieţii sociale presupune şi un aflux de produse pseudo-culturale, care scapă standardelor valorice. Se vor perinda produse, comportamente, idei care nu au nimic cu Frumosul, Binele, Adevărul. Înmulţirea fenomenelor culturale şi rapiditatea derulării lor fac cu neputinţă statornicirea *a priori* a unei criteriologii valorice, de care consumatorii culturali să ia cunoştinţă în mod imediat. Şi – în ultimă instanţă – nici nu este bine ca, întotdeauna, să se prescrie riguros ce este bine sau nu în materie de cultură. Indicaţiile din partea unor foruri instituţionalizate – în parte – caduce în condiţiile democratizării şi liberalizării. *Idealul ajungerii la o autonomie axiologică pare să împace pozitiv atât tendinţele proliferării culturale, cât şi cerinţa asigurării libertăţii individuale de alegere a valorilor.*

Cucerirea unei independenţe axiologice ţine şi de predispoziţia personalităţii individului spre o structurarea democratică. Psihologii sugerează faptul că se poate vorbi de o structură individuală democrată, alături de conduita democratică în calitate de trăsătură a grupului social. Aşa se face că structurile paranoide, din cauză că nu sunt permeabile la problemele altora, nu pot adopta uşor conduite adevărat democratice, acestea fiind rezultatul voinţei, al unei atitudini de control conştient, şi nu rezultatul unei nevoi naturale, spontane (Holban, 1987, p. 197). Plecând şi de la premisa că, în plan real, nici o variantă psihică nu evoluează independent, că există o corelaţie a variabilelor şi proceselor psihice (după o logică intrinsecă de organizare), putem să tragem concluzia că posibilitatea accederii la autonomie axiologică autentică va fi dependentă şi fluctuantă de la un individ la altul, de la o structură temperamentală la alta. Acest aspect trebuie reţinut de pedagogii şi factorii culturali când preconizează realizarea unei educaţii pentru şi prin valori.

Dobândirea autonomiei personale trebuie corelată şi cu cea a altor actori cu care individul vine în contact şi care trebuie luată în seamă şi respectată.

Autonomia nu este pur şi simplu o ajustare a mijloacelor la scopuri individuale ci, mai ales, predispoziţia de interogaţie asupra legitimităţii acestor mijloace şi, de asemenea, de întrebare dacă nu cumva alţii sunt utilizaţi, manipulaţi, împiedicaţi de a se manifesta ca fiinţe libere (9). Este adevărat că autonomia presupune detaşarea de alţii, de puterea acestora, dar se presupune o anumită reciprocitate în sensul că şi alţii să nu depindă de puterea mea de constrângere, să aleagă în mod autonom, să prezinte un punct de vedere, chiar opus celui sugerat de mine. "Capacitatea de a se dirija prin sine însuşi – scrie Philippe Meirieu – ar fi o absurditate dacă ea ar genera sau pur şi simplu ar folosi orbeşte pe alţii, prostia lor sau eteronomia lor. A fi autonom înseamnă a dori ca şi alţii să-şi vadă de propriile interese. În acest sens, autonomia este o cucerire colectivă . . . Autonomia este o finalitate pedagogică sau, mai precis, o manieră de a numi finalitatea pedagogiei în calitatea de promovare colectivă şi interactivă a subiecţilor liberi care îşi creează reciproc putinţa de a spune <eu>" (1991, p. 147).

Nu există scheme standardizate de valorizare, valabile pentru toţi indivizii şi toate contextele educaţionale. De aici, problemele deosebit de delicate pe care le ridică o astfel de ipostază a educaţiei. Dintr-o anumită perspectivă, valorile culturale sunt cele mai variabile. Ceea ce a fiinţat la un moment dat ca valori ştiinţifice, artistice, filosofice, politice etc., timpul şi contextul socio-cultural le pot eclipsa ori converti în nonvalori (după cum, unele produse culturale, iniţial indezirabile, sfârşesc prin a fi însuşite drept valori). A face educaţie *pentru valori fixe* (chiar dacă sunt justificate de un climat socio-istoric) sau *prin valori certe* (sancţionate ca atare de o mai scurtă ori mai îndelungată tradiţie culturală) este un lucru bun pentru exigenţele educaţiei axiologice. *A face – în plus – şi o educaţie pentru şi prin valorizarea, în scopul şi pe temeiul autonomiei axiologice, iată calea şi baza educaţiei pentru şi prin valori.* O astfel de educaţie se face nu (numai) în spiritul unei culturi existente (firesc, limitativă), ci – mai ales – în perspectiva unei culturi posibile (propensatoare de noi aspiraţii şi idealuri întrupate, în parte, încă din prezent) (10).

Educaţia axiologică, astfel înţeleasă, ca depăşi obiectivele educaţiei estetice (care vizează doar valorile estetice), dar şi pe cele ale educaţiei culturale în sensul strict. Aceasta, întrucât se transcende datul, constituit cultural, în profitul adulmecării şi integrării valorilor potenţiale, în virtutea autonomiei şi autodeterminării axiologice. Referindu-se la avatarurile formării morale a personalităţii, J. Ardoino insistă asupra faptului că "acţiunea educativă nu are ca finalitate formarea pentru o anume morală, ci vizează emergenţa subiectului, acţionând asupra dezvoltării personale, în cadrul dinamicii raporturilor de forţe sociale, pentru cucerirea unei mai mari

autonomii sau a unei mai mici alienări, permiţând, astfel, elaborarea unor fundamente necesare întregii vieţi morale" (1980, p. 131). Să mai spunem că educaţia axiologică poate fi şi premisa – sau de ce nu – treapta "de jos" a creaţiei propriu-zise de valori. Căci prin intuirea şi promulgarea valorii care nu este încă – dar va fi – se dă curs unei proiecţii demne de un autentic creator.

Prin intermediul referenţialului axiologic valorile generale se particularizează, devin "perceptibile", conducând la acte, conduite, strategii inervate şi colorate axiologic. În cazurile acţiunilor concrete, nu valorile generale sunt operative, ci cele transfigurate în exigenţe, atribute şi valenţe particulare. Valorile devin din ce în ce mai relative cu cât "coborâm" în perimetrul concretizărilor. Toţi oamenii apreciază Binele, Frumosul, Adevărul etc., dar întrupările acestor valori sunt diferite, chiar contrastante, de la o cultură la alta, de la un spaţiu şi timp istoric la altul. De aici şi conflictele inerente, care se nasc de îndată ce oamenii operează cu valori contextualizate.

Rândurile de mai sus se vor o pledoarie nu pentru relativism în valorizarea culturii. Căutăm să sugerăm faptul că democratizarea culturii antrenează o relativizare mai pronunţată a acesteia la coordonatele subiective, relativizare care trebuie acceptată în măsura în care reperele subiective ating demnitatea "fixistă", presupusă de autonomia axiologică la care se poate ajnge prin educaţie.

Competenţa axiologică manifestată în spaţiul valorizării estetice – de pildă – se manifestă prin disponibilitatea individului de a se apropia faţă de expresiile artistice noi, de a le integra în experienţa personală, de a le propune şi transmite şi altora. Autonomia în acest teritoriu semnifică capacitatea insului de a adera în chip independent şi responsabil la formulele expresive a căror viabilitate este consimţită; înseamnă a ignora şi a refuza contrafacerea şi mediocritatea – formală sau de conţinut – manifestate în unele produse estetice (v. infra, Cap. VI-1).

Autonomia şi competenţa axiologică se dovedesc a fi necesare şi pentru înţelegerea şi integrarea produselor ştiinţei şi tehnicii actuale. Complementaritatea dintre ştiinţa şi cultură nu numai că e evidentă, dar ea apare ca un factor decisiv al îmbogăţirii personalităţii şi societăţii. Educaţia pentru ştiinţă şi, în general, educaţia intelectuală trebuie racordate la un context axiologic. Se va avea în vedere nu numai transmiterea ştiinţei, dar şi a *conotaţiilor sale axiologice* care o semnifică şi-i reliefează valenţele pozitive şi negative. Numai aşa individul va reuşi să semnifice, în cunoştinţă de cauză, descoperirile ştiinţifice şi – mai ales – consecinţele acestora, să sancţioneze operativ acele desfăşurări aplicative, tehnologice care ajung să pună în chestiune destinul firesc al omenirii. Aşa cum se prezintă la ora actuală disciplinele ştiinţifice în programele şi manualele noastre şcolare, este un mod încă neizbutit de dimensionare a conţinutului, pentru că se neglijează structurarea unei baze

axiologice adiacente ştiinţelor respective. Atât timp cât se vizează numai transmiterea nucleului explicativ al unei ştiinţe şi formarea eşafodajului conceptual, fără a se evidenţia geneza şi evoluţia ideilor ştiinţifice, valorile specifice fiecărei ştiinţe, şi – în ultimă instanţă – fără formarea unei veritabile *culturi ştiinţifice*, credem că educaţia este afectată în însăşi esenţa ei – dimensiunea formativă ipostaziată în atitudini. Chiar dacă admitem că profesorul ar adopta o atitudine axiologică fără de conţinutul vehiculat (vezi cap. V-3), o stipulare a unei perspective axiologice asupra conţinutului învăţământului la nivel macrostructural, materializate în planuri, programe, manuale ar mări marja de inserţie a educaţiei axiologice, realizată implicit, prin intermediul disciplinelor "nespecifice" pentru o atare educaţie.

"Consumatorul" de ştiinţă şi tehnică va trebui să fie nu numai bine instrumentalizat cu ceea ce este nou şi eficient în acest teritoriu, dar şi cu ceea ce este *valabil* şi *benefic* pentru om. El trebuie să aleagă (singur) între mai multe alternative, să adere la acele achiziţii ştiinţifice care nu-i oculează demnitatea de om şi nu-i periclitează mersul existenţial firesc. "Producătorul" de ştiinţă şi tehnică are şi va avea, de asemenea responsabilităţi sporite. El nu trebuie să se supună mirajului investiţiei abstracte, fără sens sau – mai rău – cu un obiectiv care lezează umanitatea în firescul desfăşurării ei. El trebuie să înţeleagă că există nişte praguri de investigaţie şi de aplicativitate care, o dată depăşite, nu numai că stârnesc decepţii sau coşmaruri (vezi armele atomice sau perspectivele apariţiei unor monstruozităţi genetice), dar şi provoacă în mod practic rupturi sau catastrofe iremediabile.

Trăim, după unii autori, într-un spaţiu suprasaturat de ştiinţă şi tehnică. Or, prezenţa acestor realităţi reclamă o poziţionare valorică şi o atitudine clară din partea noastră. Dintr-o pespectivă axiologică se poate regândi statutul tehnicii în contemporaneitate şi, respectiv, relaţia dintre tehnică, umanism, educaţie. Nu se pot trece cu vederea consecinţele tehnicizării asupra omului. O dată cu dezvoltarea ştiinţei şi tehnicii, viaţa poate deveni din ce în ce mai antinaturală, iar individul riscă să-şi atenueze diferite forme de sensibilitate. "Una dintre sarcinile educaţiei de mâine va fi să contribuie la recunoaşterea sau întreţinerea funcţiilor pe care viaţa zilnică nu le va stimula suficient" (Mialaret, 1981, p. 30). În altă ordine de idei, este greşit să inoculăm la cei educaţi ideea că universul tehnicii se opune iremediabil universului uman. Lumea maşinilor se supune aceloraşi legi pe care le suportă întreaga umanitate. De aceea, se cere a fi cultivată o viziune globală asupra ştiinţelor şi tehnologiei "prin formarea unor atitudini evaluative asupra achiziţiilor ştiinţei şi prin mai buna punere în valoare a semnificaţiilor umaniste ale ştiinţei" (Văideanu, 1988, p. 91).

Noul umanism propus de dezbaterile filosofice contemporane are în vedere umanizarea spaţiului artificial al tehnicii care, de fapt, este o

ipostază a culturii. Gaston Berger vorbeşte chiar de un "umanism tehnic", fără ca această formulă să fie numaidecât contradictorie. Este evident că valorile spirituale reprezintă un moderator şi un factor de echilibru moral-psihic al oamenilor care trăiesc într-o societate puternic marcată de ubicuitatea ştiinţei şi tehnicii.

Note şi referinţe

(1) Imaginarea a altceva reprezintă un început de evaluare. "Imaginaţia – consideră Raymond Polin – constituie deja condiţia necesară a evaluării; nu se evaluează în mod direct realul, dacă evaluarea şi cunoaşterea imanentă se confundă. Evaluarea se împlineşte în imaginar şi prin raport la el" (*La creation des valeurs*, Libr. Philosophique J. Vrin, Paris, 1977, p. 71).

(2) Unii filosofi au introdus sintagma de *constiinţă axiologică* pentru a defini această stare intenţională: "vom numi conştiinţă axiologică-conştiinţa *sui generis* căreia o valoare îi serveşte de obiect şi de corelat. Nu înţelegem, deci, prin conştiinţă nici o structură existentă, nici un ansamblu de fapte date, ci o funcţie intenţională care pune în mod necesar un obiect dându-i un sens în raport cu intenţia pe care ea o manifestă şi care îl orientează" (Raymon Polin, *La creation des valeurs*, Libr. Philosophique J. Vrin, Paris, 1977, p. 68).

(3) "Valorile nu sunt numai obiecte ale cunoaşterii, ele sunt, de asemenea, şi reguli de conduită" (Louis Legrand, 1991, *Enseigner la morale aujourd'hui?*, în *Revue Francaise de Pedagogie*, no. 97, p. 54).

(4) "Cunoaştem o persoană cel mai bine – scrie Gordon W. Allport (1991, *Structura si dezvoltarea personalităţii*, EDP, Bucureşti) – dacă ştim ce fel de valori va realiza – şi formarea viitorului său se bazează în primul rând pe valorile personale. O valoare este o credinţă pe care se bazează o persoană în acţiunea sa preferenţială. Valoarea este astfel o dispoziţie cognitivă, motorie şi înainte de toate profund esenţială".

(5) O încercare de definire a valorilor dintr-o perspectivă psiho-socială găsim în Gustave-Nicolas Fischer, 1990, *Les domaines de la psychologie sociale. Le champ du social*, Dunod, Paris, p. 17: "Valorile pot fi definite ca sisteme de evaluare socială care rezultă din interacţiunea dinamică dintre individ şi societate, interacţiune prin care o societate sau un grup judecă modurile de conduită în funcţie de normele culturale care le situează într-o apreciativă mai mult sau mai puţin pozitivă. Valorile pot fi considerate drept norme culturale ale judecăţii sociale". Din această definiţie se pot extrage trei caracteristici esenţiale:

– valorile se prezintă ca un ansamblu de idei care servesc drept criterii de evaluare a indivizilor, a conduitelor şi obiectelor; valorile sunt instanţe evaluatoare ale tuturor comportamentelor din societate;

– valorile se organizează în jurul unor obiecte ce ocupă un loc central în acest sistem, din care emerg obiective secundare într-o ordine ierarhică descrescândă;

– valorile pot avea un caracter contradictoriu, în măsura în care coexistă norme relativ opuse în aceeaşi societate la un moment dat.

(6) C. I. Gulian accentuează asupra ideii de întrepătrundere a valorilor şi a fundării lor pe *praxis*-ul social-istoric şi antropologic. Vezi *Structura si sensul culturii*, Ed. Politică, Bucureşti, 1980, p. 135.

(7) Respectiv, calitatea referenţialului de a se reproduce, de a-şi prelungi calităţile prin sine, fără a mai fi modelat din exterior (de la gr. *autos*-sine şi *telios*-scop).

(8) Rolul educatorului este "de a şti să pună individul în condiţiile de a se obişnui, de a se familiariza, de a fi apt pentru a lua maximum de iniţiative, chiar riscante, dar iniţiative în limitele unei măsuri date de primele lui tendinţe" (Andre de Peretti, 1969, *Les contradiction de la culture et de la pedagogie*, Edition de l'Epi, Paris.

(9) În susţinerea acestei idei, mai aducem următoarele observaţii: "Emiterea unor judecăţi de valoare nu poate fi lăsată deci la bunul plac al fiecărui individ, orice raport interuman fiind determinat de judecăţi de valoare de acelaşi fel, bazate pe încrederea fiecăruia că şi celălalt îl respectă, îi spune adevărul, că trebuie să existe o modalitate de a-şi apăra drepturile, chiar dacă personalul nu dispune de forţa necesară pentru a le impune în mod nemijlocit. În lipsa acestor judecăţi de valoare, întoarcerea la dreptul celui mai tare ar fi inevitabilă. Principiul fundamental al pluralismului trebuie deci corelat în sensul următor: nu este necesară numai existenţa unor păreri individuale diferenţiate; ba, mai mult, trebuie să existe, în pofida acestor diferenţe şi un consens sub forma unei identităţi parţiale. Această determinare, absolut necesară oricărei vieţi sociale, stă la baza rolului educativ al şcolii şi al profesorului, de care nimeni nu se poate dezice, chiar dacă se referă la caracterul ştiinţific, valoric neutral, al disciplinei sale" (E.E. Geissler, 1981, *Allgemeine Didaktik Grundlegung eines erziehenden Unerrichts*, Stuttgart, E. Klett Verlag).

(10) Torsten Husen, evidenţiind importanţa scopurilor pentru ştiinţa viitorului, le imprimă, totodată, semnificaţiile valoriste atunci când explicitează următoarele finalităţi cardinale pentru futurologie.

– trebuie căutat să se identifice consecinţele ulterioare ale politicilor decizionale asupra organizării conţinuturilor, scopurilor învăţământului şi pregătirii profesorilor;

– viitorologul are sarcina să determine anumite tendinţe redate în expresii numerice asupra dezvoltării şi costurile ce vizează educaţia; el trebuie să identifice noile nevoi ale celor care sunt educaţi sau realizează educaţia;

– futurologul trebuie să aibă în atenţie evoluţia valorilor sociale şi politice, funcţionalitatea acestora la nivelul sistemelor educative; el trebuie să-şi pună întrebări de felul: ce valori vor fi preferate în următoarele decade, care vor fi idealurile de viaţă, ce comportamente etice vor prevala, cum vor evolua preferinţele politice, artistice etc. (Torsten Husen, 1974, *The learning society*, Methen Co Ltd., London).

5 IPOSTAZE ALE VALORILOR EDUCAŢIONALE

1. Valoarea educaţională. Determinarea conceptuală şi clasificare

A face educaţie înseamnă a acţiona în numele unor exigenţe valorizatoare, care imprimă o anumită structură şi funcţionalitate demersului educativ. Actorii implicaţi în acest proces sunt puşi în faţa unor alternative procedurale, situaţionale, de selectare a anumitor conţinuturi, de orientare în multitudinea de oferte, posibilităţi, cerinţe. "A învăţa – spune Olivier Reboul (1992, p. 1) – este de a te elibera de o ignoranţă, de o incertitudine, de o stângăcie, de o incompetenţă, de o orbire; înseamnă a ajunge să faci un bine, să înţelegi mai bine, să exişti mai bine. Or, când spui <mai bine> zici valoare". Întreaga educaţie, după unii autori (Suchodolski, 1991, p. 76), reprezintă o valoare prin ea însăşi, întrucât ea "ajută la dezvoltarea conştiinţei valorilor vieţii şi creează o formă de fericire umană".

Valoarea educaţională este acel raport optim, de adecvaţie, dintre mijlocul (forma, condiţiile) de realizare a educaţiei şi finalitatea (ţinta) acesteia – formarea individului pentru umanitate (1). Orice opţiune care facilitează o punere în concordanţă a celor două componente acţionale interne (mijloace şi scopuri) dar care se armonizează şi cu exigenţele valorice externe (ale spaţiului social, cultural, economic etc.) este în mod inerent şi o valoare educaţională. Definiţia noastră este destul de generală, dar ea ne permite să ne raportăm la

o diversitate mai mare de elemente şi situaţii valorice specifice perimetrului educaţional. De altfel, chiar şi Olivier Reboul – un fin analist al statutului axiologic al educaţiei – nu ambiţionează o definiţie clară pentru valorile educaţiei, ci procedează la o determinare prin exemplificare şi enumerare. Astfel, el identifică trei grupe de valori educaţionale: a) *scopurile educaţiei*, adică valorile pe care le cultivă educaţia (integrarea în mediu, într-o societate tradiţională, sau cultivarea autonomiei individului, a spiritului critic, a judecăţii, într-o societate mai liberală); b) *valori indispensabile educaţiei* (ascultarea, disciplina, supunerea faţă de adulţi, într-o societate clasică, sau cooperarea, creativitatea, iniţiativa proprie, în cazul unei educaţii moderne); c) *valori care ţin ca puncte de reper în judecarea rezultatelor educaţiei* (portretul robot al "elevului bun", al "elevului deştept" etc.) (1992, p. 4).

Încercarea de determinare a valorilor educaţionale presupune atât o interogare asupra calităţii articulaţiei tuturor componentelor implicate în procesul educativ, cât şi asupra corelării şi adecvării acestora cu exigenţe ale suprasistemului social în care sistemul educativ fiinţează.

Valoarea educaţională desemnează dezirabilul, ceea ce urmează a fi asimilat, materializat, contextualizat. Ea se referă la ceea ce trebuie să fie. *Valoarea educaţională nu este o reflectare a realului, ci un refuz al acestuia în numele unor alternative.* Ea este mai mult un proiect, în faţa unei realităţi neîmplinite. *Emerenţa unei valori presupune o anumită marjă de absenţă sau o carenţă existenţială.* Într-o lume în care s-ar respecta pe deplin drepturile omului, am mai putea percepe valoarea respectării drepturilor omului?

Valoarea educaţională se naşte în tensiunea ivită în spaţiul de aşteptare a realităţii ce ţine să se împlinească în perspectiva realizabilului. Ea pare a fi un exerciţiu educaţional proiectiv, pe punctul de a se desfăşura la o altă cotă valorică. O metodă didactică nu este valoroasă în sine, ci devine valoroasă într-o anume situaţie didactică. Un conţinut educaţional nu este valoros prin el însuşi, ci este *pasibil* de a deveni valoros în funcţie de circumstanţe. Toate acestea devin valori efective într-o situaţie didactică concretă. *Valoarea educaţională este o rezultantă a cel puţin patru variabile: scop, mijloc, situaţie, valoarea de umanitate. Este o rezultantă reiterabilă, dar la o altă altitudine, care optimează neîncetat întâlnirea dintre elementele invocate.*

Trebuie meditat până la ce nivel putem utiliza atributul de valoare în activitatea didactică. Simplele valenţe ale unui obiect sau comportament nu fac din acestea în mod automat şi o valoare. Putem postula un prag minimal de emergenţă a unei valori, în funcţie de intensitatea şi combinarea unor valenţe, dar şi prin raportarea la un context şi o situaţie de referinţă. În fond, o valoare derivă într-un anumit context. *Ea nu este dată, ci se face. Eticheta de valoare nu este pusă aprioric pe un comportament sau situaţie, ci se naşte în spaţiul dezirabilităţii şi necesităţii, în împrejurări bine determinate.* O lecţie nu

este valoroasă doar pentru faptul că o serie de metode sau artificii procedurale sunt în sine valoroase ori că au fost impecabil transpuse didactic. O lecţie devine valoroasă atunci când coordonările dintre microsecvenţele acesteia sunt judicioase şi inspirate, iar articulaţiile realizate între elementele lecţiei (obiective, conţinuturi, metodologie, forme de organizare etc.) sunt congruente şi au eficienţă. *Valoarea nu este o însumare de elemente valoroase disparate, ci o procesualitate "de gradul doi", care se decantează la nivelul bunei combinări, conjugări, alternări.*

Conturarea unui câmp de valori educaţionale şi învăţarea acestora constituie o problemă de maximă complexitate ce poate fi rezolvată prin cooperarea tuturor factorilor educaţiei. În cea mai mare parte a activităţilor instructiv-educative se pot distinge valori particulare: teoretice, spirituale, acţionale.

Propunem următoarea clasificare aproximativă a valorilor educaţionale, plecând de la o serie de cadre de referinţă:

– *conţinutul la care se referă* (cognitive, artistice, etice, comportamentale etc.);

– *componentele educaţionale purtătoare ale acestor valori* (conţinuturi, finalităţi, medodologie didactică, forme de instruire, modalităţi de evaluare etc.);

– *actorii care le promovează cu prioritate* (elevi: conştinciozitate, perseverenţă, spirit critic etc.; profesori: măiestrie didactică, profesionalism, autonomie, comportament democratic etc.; factori de decizie (competemţă profesională şi administrativă, spirit democratic, mobilitate acţională, imparţialitate etc.) precum şi alţi actori (părinţi, preoţi, responsabili culturali, personal administrativ etc.);

– *gradul lor de extensiune*: individuale (demnitate, onestitate, curaj, inventivitate etc.), comunitare (civism, patriotism, toleranţă, deschidere spre alţii etc.) şi universale (respectul vieţii, al drepturilor omului, aspiraţia spre progres şi perfecţiune etc.);

– *direcţia de penetrare sau de impunere a valorilor*: de la societate către individ (cu scopul conservării valorilor) sau de la individ spre societate (în condiţiile în care unii actori propun noi valori educaţionale ce sfârşesc a fi captate şi de alţii);

– *funcţionalitatea pe care o exercită*: valori-scop (către care se tinde: cunoştinţe, moralitate, cooperare, sinceritate etc.) şi valorile-mijloc (care mediază incorporări suplimentare: deprinderi, autonomie intelectuală, capacitate de evaluare şi autoevaluare etc.);

– *validitatea temporală*: fundamentale (valabile în toate perioadele istorice) şi circumstanţiale (operaţionale la un moment dat);

– *gradul de concretitudine a valorilor*: abstracte (Dreptatea, Frumosul, Binele etc.) şi concrete ("drepturile omului", "Mona Lisa", întrajutorarea etc.).

Încercând să răspundem la întrebarea dacă valorile sunt universale sau relative, ajungem la fapte evidente în plan educaţional (cf. Reboul, 1991, p. 6). Dacă valorile sunt universale, atunci ne acuzăm de etnocentrism şi de opresiune; căci cu ce drept să impunem educaţia noastră altor culturi? Dacă vom conveni că valorile sunt relative, atunci cultura noastră nu rămâne decât o cultură printre altele, pierzându-şi orice legitimitate; atunci cu ce drept să impunem copiilor noştri valori care sunt ale altora? Nu alunecăm, astfel, într-un arbitrariu cultural?

Valorile concrete trebuie să fie deduse în chip contextual, în funcţie de realităţi şi nevoi. Valorile educaţionale se multiplică de fiecare dată când în structura funcţională a procesului educativ intervin noi evenimente, noi actori, noi exigenţe. S-ar părea că valorile-mijloc (sau procesuale) deţin rolul predominant. Sunt situaţii când orientarea spre valorile – mijloc se impune (în condiţiile de debut, de criză socială etc.). Dar a ne restrânge numai la o singură gamă de valori, aceasta înseamnă o limitaţie, o închidere cu urmări imprevizibile. Marea artă a educării constă în a găsi echilibrul mobil dintre valori, măsura adecvării la realităţi şi trebuinţe concrete, dialectica de îmbogăţire şi de stimulare reciprocă dintre toate felurile de valori, deopotrivă necesare şi profitabile.

La limită, o valoare poate fi universală, fără a fi acceptată de toţi. Universalul este de alt ordin, comparativ cu valorile ce triumfă prin sondaje sau referenduumuri. O. Reboul aseamă universalitatea valorilor cu universalitatea legilor ştiinţei, care nu îngăduie discuţii (1991, p. 10). Cert rămâne faptul că două lucruri se pot spune despre raportul dintre educaţie şi valori: a) omul este întotdeauna produsul unei educaţii şi b) cunoştinţele şi valorile acesteia sunt întotdeauna comprehensibile, înţelese. De aici, atenţia lui Reboul către o valoare rezultantă, cea a întâlnirii, a comunicării şi a contactelor dintre culturi: "Pledez pentru o *educaţie a întâlnirii* – conchide Olivier Reboul. *Prin şi pentru întâlnire*" (1991, p. 11).

2. Conflictul valorilor educaţionale

O problemă care trebuie clarificată este ierarhia valorilor, respectiv ordinea propunerii lor la cei educaţi. Prevalenţa unor valori în fazele incipiente ale educaţiei va fi determinată de particularităţile psiho-fizice ale copiilor (care reclamă promovarea valorilor pe măsura capacităţilor de absorbţie, specifice vârstei lor) şi calitatea acestor valori prime de a pregăti sau facilita achiziţionarea unor valori viitoare. În acelaşi timp, prescrierea

unor valori se va face având în vedere axa abstract-concret, respectiv glisajul valorilor pe traiectul valorilor fundamentale (Binele, Frumosul, Adevărul etc.) – valori concretizate (în bunuri, comportamente, stări etc.). Este firesc ca elevii să nu perceapă direct valorile abstracte, ci să se raporteze la purtătorii acestora. *În educaţie, se va opera cu valori preponderent particulare, uşor reperabile şi incorporabile la nivelul conduitelor elevilor. Trebuie meditat la proporţia dintre valorile imediate şi cele de perspectivă, între valorile care se centrează pe "a face " şi cele care vin în întâmpinarea lui "a fi".* Ierarhizarea şi combinarea valorilor se va realiza ţinându-se cont şi de eventualele incompatibilităţi sau opoziţii dintre valori. "Educaţia ar trebui să-l înveţe pe om să fie conştient de conflictele valorilor şi să le rezolve într-un mod limpede" (D'Hainaut, 1981, p. 169). Sunt situaţii, de pildă, când bunătatea este în contradicţie cu justiţia sau credinţa în opoziţie cu adevărul. Trebuie identificate, în acest caz, cadrele de referinţă în care o valoare sau alta devine benefică ori nu (1).

Se poate identifica un conflict inerent al valorilor educaţionale, conflict reperabil în planul derulării temporale, (ceea ce este bun, frumos, drept acum nu mai este la fel la un moment dat) cât şi în planul desfăşurărilor sincronice (valorile propuse de familie, de pildă, nu sunt coextensive întotdeauna cu cele promovate de şcoală). Introducerea de noi exigenţe valorizate se face într-un teritoriu inerţial, care îşi prelungeşte caracteristicile (o valoare incorporată tinde să se permanentizeze). Această "rezistenţă" este vizibilă nu numai în cazul unui individ sau clase şcolare, ci şi la nivelul sistemului de învăţare.

În orice societate întâlnim valori fundamentale, precum Binele, Frumosul, Adevărul, Dreptatea etc., desigur circumstanţiate la determinări existenţiale concrete. Chiar şi în grupurile organizate pe principii discutabile operează anumite valori (cum ar fi, de pildă, Mafia, unde şi aici se respectă valori). *Cu cât valorile sunt mai generale, cu atât gradul de acceptabilitate este mai ridicat, conflictul intern al valorilor diminuându-se sau anihilându-se. În măsura în care valorile generale se concretizează (şi nu pot opera decât în acest mod), apar discuţiile şi conflictele axiologice. Axa de pendulare general-particular constituie spaţiul şi generatorul opoziţiilor şi conflictelor valorice.* Toţi oamenii caută Binele, îi recunosc necesitatea şi îl respectă, dar când este vorba de a-l gândi şi înfăptui în mod concret, fiecare individ sau colectivitatea îl va înţelege şi practica în mod diferenţiat. Conflictul poate lua naştere şi atunci când stabilim o ierarhie între valori ce au conţinut diferit. "Două societăţi – scrie O. Reboul –pot să aibă aceleaşi valori, fără, însă, a le atribui acelaşi rang. Să ne gândim că eschimosul respectă fidelitatea conjugală şi ospitalitatea ca şi noi, dar ne scandalizează când pune a doua valoare mai presus de prima" (1991, p. 6).

Dacă e să realizăm o radiografiere la un moment dat a valorilor educaţionale, am putea identifica, după opinia noastră, următorul registru de tensiuni:

1. Conflictul dintre aspiraţiile elevilor (care sunt permeabile mai rapid la stimulii culturali inediţi, decantaţi, adesea, de experienţele lor specifice) şi cadrul de valori inoculat de către adulţi, în virtutea unor experienţe verificate;

2. Conflictul dintre valorile promulgate de către cadrele didactice, care cunosc bine aspiraţiile, deschiderile sau opacităţile elevilor lor, şi exigenţele instanţelor supraetajate (director de şcoală, inspector, funcţionar ministerial) care se raportează la valori, adesea, abstracte;

3. Conflictul care există între valorile puse în circulaţie de către şcoală (întotdeauna selecţionate şi ierarhizate după criterii psihologice, didactice, etice) şi valorile parvenite din spaţiul cotidian, în mod difuz, nestructurat, chiar contradictoriu (inclusiv valorile impuse de familie);

4. Un conflict contextual, specific pentru societăţile în tranziţie, unde putem găsi un amestec curios de valori care sunt în acelaşi timp noi şi vechi, dorite şi nedorite, supraapreciate şi desconsiderate, în funcţie de actori, fluctuaţii socio-politice, evenimente existenţiale. Este spaţiu tuturor posibilităţilor, al încercărilor, erorilor, provizoratului, insecurităţii (experimentări de planuri de învăţământ, de programe, de metode şi tehnici de predare sau evaluare etc.), este timpul de dinaintea unei fixaţii unde tot ce a fost nu mai este, tot ce va fi nu este încă, este terenul glisărilor instabile, dar foarte periculos pentru tineret, mai ales;

5. Un conflict între valorile locale, etnocentriste, vehiculate la nivel micro şi macrosistemic (prin conţinuturi şi activităţi instructiv-educative) şi valori generale ale umanităţii, cu virtuţi integrative şi holistice, dar care îşi aşteaptă încă intrarea în programele de învăţământ;

6. Un conflict instalat între valorile circumstanţiale, de scurtă durată, orientate spre nevoi prezente, bine determinate şi valori deschise, purtătoare de viitor, mai puţin fixate, dar foarte necesare;

7. Un conflict între valorile-mijloc şi valorile-scop (de pildă, cazul când o valoare a unei tehnici educative, care este o valoare instrumentală, este supraestimată în defavoarea valorii unei finalităţi educative, care este o valoare-ţintă;

8. Un conflict între planul cunoaşterii valorilor şi planul practic, de incorporare sau de materializare a unei valori – situaţie care este valabilă pentru toţi actorii participanţi la educaţie şi toate nivelurile acţiunii paideutice.

3. Înţelegerea şi însuşirea valorilor

Formarea atitudinilor şi învăţarea valorilor reprezintă un demers complicat şi de durată. Aspectul problematic este dat de specificul achiziţiilor afective care nu permit detalieri în unităţi comportamentale decompozabile, observabile direct şi exprimabile. În general, o activitate afectivă nu se poate defini printr-un corelat observabil, ca în cazul unei activităţi cognitive, ci prin efectul ei indirect, potenţial. Se ştie, de pildă, că Bloom şi colegii săi au identificat o învăţare de tip afectiv, care, constă în dezvoltarea caracterului şi conştiinţei, a atitudinilor şi a valorilor. Faptul că studiul despre taxonomiile afective a fost publicat de-abia în 1964 (după ce trecuse 9 ani de la publicarea primului volum, ce se centra pe obiectivele cognitive şi psihomotorii) trădează, într-un fel, dificultatea problemei chiar şi pentru un analist familiarizat cu aceste probleme. După cum recunosc şi aceşti autori, cei mai mulţi dintre profesori sunt concentraţi spre depistarea şi materializarea obiectivelor de cunoaştere şi cele psihomotorii. În volumul din 1964, Bloom şi colaboratorii săi au încercat să definească şi să descrie experienţele de învăţare care se îndreaptă spre atitudini, valori, credinţe, sentimente morale, estetice etc. "Domeniul afectiv conţine forţele care determină natura vieţii individuale şi, în ultimă instanţă, viaţa tuturor oamenilor" (Bloom şi Krathwohl, 1964, p. 91). În lucrarea din 1964, ei au identificat unele dimensiuni ale învăţării valorilor. Învăţarea afectivă are drept scop de a-l ajuta pe individ să-şi organizeze "valorile sale într-un complex valoric ce devine caracteristic vieţii lui întregi" (p. 44)

În propunerea şi răspândirea valorilor într-o clasă şcolară este bine să trecem prin şase paşi procedurali, relativ distincţi (cf. Hawley, 1975), primii patru vizând alegerea, iar următorii doi având în vedere acţiunea propriu-zisă:

a) ALEGEREA:
1. Preferinţe (Ce îmi place cu adevărat?)
2. Influenţele (Ce influenţe m-au condus spre această decizie? Cât de liber sunt în decizia mea?)
3. Alternative (Mai sunt şi alte alternative de a alege? Am gândit suficient asupra acestor posibilităţi?)
4. Consecinţe (Care sunt urmările probabile sau posibile pentru alegerea mea? Îmi asum toate riscurile consecinţelor? Sunt consecinţe benefice sau armonioase din punct de vedere social?)

b) ACŢIUNEA:
5. Acţionare (Sunt capabil să duc la capăt alegerea? Acţiunile mele reflectă alegerea făcută?)
6. Incorporarea (Alegerea făcută reprezintă un fel personal de a fi al acţiunilor mele viitoare? Modelul vieţii mele se reflectă în acţiuni conforme alegerii făcute?)

Ultimii doi paşi sunt foarte importanţi, deoarece ei arată concordanţa dintre comportamentul unui elev şi atitudinile care le are la un moment dat.

Un eventual exerciţiu de evaluare s-ar putea realiza trecând o anumită valoare prin cele şase trepte de discutare a acesteia. Le putem cere copiilor să aleagă – de exemplu – o valoare legată de petrecerea timpului liber. Un anumit elev se poate gândi, de pildă, la valoarea drumeţiei pentru cazul lui. Profesorul trebuie să-l pună în situaţia de a medita dacă alegerea a fost liberă şi nu sugerată sau impusă, dacă elevul a studiat şi alte alternative de a petrece timpul liber, dacă şi-a asumat toate consecinţele acestei hotărâri. Întruparea în act a deciziei luate ar putea ocaziona elevului descoperirea că alegerea realizată nu este cea mai nimerită (nu are suficient timp, nu dispune de mijloace materiale etc.) şi că, de fapt, mai bine ar fi fost dacă s-ar fi orientat spre un alt mod de a petrece timpul (de a citi, de a merge la film etc.).

În general, pentru realizarea unui exerciţiu de valorizare este indicat să se procedeze prin crearea a trei momente. Prima etapă constă în deschiderea unei probleme, a unui orizont de valori care să fie defrişat şi discutat. Este bine ca, din când în când , profesorul să-şi oprească discursul didactic atunci când a ajuns la un element valoric pentru a-l analiza din mai multe perspective, punând întrebări de tipul: "Ce credeţi voi despre . . . ?", "De ce este important?", "Merită să discutăm şi despre . . .?", "Ce este mai bun, frumos, drept . . ." etc. Al doilea moment îl constituie acceptarea gândurilor, sentimentelor, credinţelor şi ideilor altora, fără a le critica sau condamna, prin exerciţii de intropatie (de a gândi şi simţi în acelaşi mod ca altul). Acest pas facilitează formarea unor sentimente de respect faţă de valorile acceptate de ceilalţi. Al treilea pas constă în stimularea gândirii şi trăirii fiecărui elev astfel încât să ajungă la o modalitate comprehensivă de a evalua pe cont propriu o serie de valori neexperimentate încă.

Marea dificultate în integrarea valorilor şi formarea atitudinilor constă în aceea că aceste fenomene sunt lente şi ele nu permit ipostazierea unor elemente imediat verificabile. Atitudinile nu pot fi descrise cu precizie şi anticipate cu exactitate. Incorporarea unor atitudini nu se face instantaneu. În acelaşi timp, atitudinile şi valorile se formează atât prin activităţile din şcoală, cât şi sub influenţa unor factori informali, a căror regie ţine de nişte reguli stocastice, aleatorii, ce scapă uneori exigenţe de valoare. Mass media are o influenţă deseori nefastă întrucât evidenţiază gusturile şi direcţionează comportamentele, constituindu-se în instanţe de control şi manipulare individuală. Dacă activităţile cognitive sunt permeabile la operaţionalizări exacte, comportamentele de acest tip fiind direct observabile, activităţile afective nu pot fi definite întotdeauna operaţional. Efectele acestui demers sunt mai mult potenţiale decât imediate, prezente mai mult în viitor decât în prezent.

Procesul de introducere a atitudinilor şi valorilor este deosebit de subtil. Rolul *conţinutului ascuns* (*le contenu cache*), familial sau şcolar, pare a avea un aport consistent în acest context. O rezultantă valoroasă a învăţării nu poate fi

măsurată imediat, direct, ci este dedusă, inferată din aspectele exterioare ale conduitelor. Cercetările probează faptul că atitudinile şi valorile sunt construcţii şi organizări durabile ale personalităţii, care acţionează implicit, anticipat, mediator, dar şi ca fapt latent al conduitei umane (vezi discuţiile purtate în Neacşu, 1990, pp. 313-326 şi Golu, 1974, pp. 325-327).

Referindu-se la învăţarea afectivă în cazul educaţiei permanente, L. D'Hainaut (1981, p. 164) avansează conceptul de "operator psihoafectiv", ca ansamblu de convingeri şi valori "care se integrează în personalitatea afectivă a subiectului, care se manifestă în acest domeniu cu o anumită permanenţă şi care determină, într-o situaţie dată, o atitudine putând să ajungă la un răspuns sau la un comportament" (p. 164). Autorul menţionat examinează diferite activităţi afective ce se pot constitui într-un ghid pentru personalul didactic, în structurarea unor obiective privind învăţarea valorilor. Se pot identifica trei niveluri ale activităţilor de formare a atitudinilor: a) formarea unei convingeri sau a unei valori (perceperea afectivă, acumularea afectivă şi atribuirea); b) aplicarea afectivă a unei convingeri existenţiale sau evaluative şi a unei valori instrumentale sau terminale; c) organizarea convingerilor şi a valorilor (ierarhizarea, combinarea valorilor sau convingerilor compatibile şi rezolvarea conflictelor între valori sau convingeri incompatibile) (pp. 165-170). Vom reliefa, în continuare, câteva trăsături ale fiecărui moment:

– *Percepţia afectivă*. Este cea mai elementară formă a activităţii afective. Ea determină o angajare afectivă şi poate trasa o matrice care va contribui la formarea unei convingeri sau a unei valori în personalitatea celui educat. Operatorii care acţionează în percepţia afectivă sunt mai ales plăcerea (sau neplăcerea), trebuinţele şi impulsurile.

– *Acumularea şi integrarea afectivă*. Are loc o acumulare afectivă când evocarea unei situaţii anterioare, care a fost percepută de cel educat sau prezentarea unei situaţii asemănătoare, trezeşte la acesta reacţii identice. Acumularea afectivă contribuie la generalizarea unei experienţe afective şi conferă percepţiei afective un caracter de permanenţă. Integrarea afectivă presupune semnificarea conceptuală a acumulării; ea conduce la formarea unei clase de experienţe personale.

– *Atribuirea*. Este acea activitate afectivă cu o vizibilă tentă cognitivă, prin care subiectul atribuie originea, cauza sau sursa unei situaţii sau a unui aspect al unei situaţii afective unui alt element al situaţiei. Atribuirea conduce la formarea unei credinţe, care frecvent este generalizată; ea devine o convingere permanentă cu statutul unui mod de a fi.

– *Aplicarea afectivă a unei convingeri sau a unei valori*. Aplicarea afectivă este punerea în acţiune a unei convingeri sau valori deja integrate personalităţii. Aplicaţia unei valori contribuie la întărirea ei, la mai buna şi mai profunda ei integrare în viaţa personalităţii. În aplicarea afectivă,

subiectul este plasat într-o situaţie aparţinând unei clase de-acum întâlnite şi dă un răspuns sau se comportă în mod coerent cu o convingere sau cu o valoare determinată. Aplicarea afectivă a unei valori se manifestă printr-un comportament real, verbal, expresiv sau potenţial. Ea poate avea ca produs o acţiune care tinde să modifice situaţia iniţială în sensul impus de valoare sau convingere, o declaraţie de opinie sau o manifestare a unei intenţii.

– *Ierarhizarea şi combinarea valorilor şi convingerilor.* În cazul în care valorile sau convingerile sunt compatibile, subiectul va trebui să efectueze o alegere între valorile sau convingerile care vor susţine comportamentul său. O astfel de alegere va consta în acordarea unei preferinţe convingerii sau valorii ce va fi aplicată; se va putea spune că a fost o predominare a unei valori sau a unei convingeri. Dacă, în situaţii asemănătoare, aceeaşi alegere se va produce din nou, atunci va fi vorba de ierarhizare. Ierarhizarea presupune cu necesitate şi o reordonare a valorilor vizate.

– *Rezolvarea de conflicte.* În situaţia în care valorile sau convingerile sunt în opoziţie, elevii trebuie să fie conştientizaţi în legătură cu prezenţa obiectivă a unor conflicte şi să ştie să le rezolve în mod satisfăcător.

Aceste trepte ale acţiunii de incorporare a valorilor se pot constitui în prilejuri de meditaţie în procesul de proiectare a obiectivelor şi în puncte de reper în desfăşurarea proceselor didactice. Rămâne în sarcina educatorilor ca, în funcţie de specificul situaţiilor didactice, să vizeze şi realizarea unor finalităţi de acest tip, de orientare şi incorporare a unui câmp valoric benefic şi stimulativ pentru elevi.

Este de dorit ca toate tipurile de lecţie să fie finalizate prin momente de semnificare valorică a conţinuturilor transmise şi discutate. Un conţinut ştiinţific – cum ar fi *teoria relativităţii* la disciplina *Fizică* – devine relevant când este semnificat într-un orizont valoric mai larg. Simpla vehiculare de informaţii (eventual separate, neinterpretate etc.) nu este încă educaţie. E nevoie de o aureolă valorică a cunoştinţelor – oricât de seci sau abstracte ar fi – prin desprinderea unor semnificaţii şi prin racordarea lor la dimensiunile umanului, la normele deziderative şi proiective ale fiinţei. Avea dreptate J. Fr. Herbart să sublinieze dependenţa pedagogiei de filosofia practică (etică), care numai aceasta ar putea prefigura un scop superior pentru educaţie. Herbart a introdus în pegagogie categoria de învăţământ educativ pentru a circumscrie consecinţele instrucţiei asupra educaţiei voinţei, a profilului moral al copilului. "Toată valoarea învăţământului educativ – scrie urmaşul lui Kant la Universitatea din Konigsberg – se măsoară în activitatea spirituală pe care o provoacă. Pe aceasta trebuie s-o sporească, nu s-o micşoreze; s-o înnobileze, nu s-o degradeze" (Herbart, 1976, p. 21). Tot Herbart acordă o mare atenţie valorilor şi cere profesorilor să dezvăluie la lecţii sensurile profunde ale cunoştinţelor studiate (în etapa sau "treapta" valorificării). "Treptele formale"

ale lui Herbart fac loc unor momente de meditaţie şi interpretare valorică a fenomenelor studiate (vezi şi Chavardes, 1966, pp. 157-158). Numeroasele critici care i-au fost aduse pe nedrept vizează nu atât concepţia sa, cât – mai ales – herbartianismul (încercarea de canonizare şi şablonizare a etapelor de către continuatorii săi, Rein şi Ziller). În pedagogia românească, Ion Găvănescul a propus şi el un plan de lecţie care îngăduie ca ultimă treaptă "humanismul", respectiv "momentul educativ" în care se valorificau noile cunoştinţe transmise elevilor (Găvănescul, 1921). Dacă primele "trepte psihologice" aveau ca rol dinamizarea intelectului şi voinţei, acest ultim moment se adresa, în primul rând, afectivităţii.

Învăţarea unor atitudini şi valori se va relativiza şi la specificul domeniului lor de manifestare. În procesul formării valorilor morale – de pildă – se va respecta o anumită gradaţie, cerută de particularităţile de vârstă. La copilul preşcolar se va impune formarea unor deprinderi şi obişnuinţe care vor fundamenta moralitatea de mai târziu. Nu este exclusă o anumită formă de inculcare a valorilor (3). Se pot prefigura etape ale educaţiei morale în funcţie de componentele comportamentului etic: formarea unor obişnuinţe morale elementare, trezirea conştiinţei morale, cultivarea convingerilor morale, stimularea comportamentelor afective, formarea atitudinilor etice, structurarea unor valori şi a idealului moral. În formarea şi cultivarea acestor componente se poate acţiona pe două căi: încurajarea atitudinilor pozitive şi reducerea sau preîntâmpinarea celor negative. Educaţia pentru valorile morale este facilitată de prezenţa unui cadru afectiv pozitiv, stimulativ, generat de comportamentul profesorului. Respectul pentru personalitatea elevilor, stabilirea unor relaţii permisive cu copiii, promovarea unui discurs echilibrat, fără stridenţe sau sentimentalisme argumentative, sinceritatea şi credinţa în disponibilităţile etice ale elevilor sunt pârghii indispensabile pentru formarea conştiinţei şi conduitei morale. Racordarea la viaţa reală, la istoria trecută sau prezentă, la experienţa elevilor, la resursele imaginative ale acestora (formate prin contactul cu literatura, arta etc.) se pot converti în strategii suplimentare pentru cultivarea valorilor etice. Conştiinţa morală – după Louis Legrand (1991, p. 22) – înseamnă cunoaşterea valorilor, care apoi se cer a fi integrate în comportamentul persoanei, integrare ce presupune chiar obligaţia, dacă voinţa individuală nu este în consens cu valorile promulgate. Educaţia morală – cognitivă şi afectivă – se va realiza pe următoarele direcţii:

– cunoaşterea valorilor;

– justificarea teoretică a valorilor;

– sădirea sentimentului obligaţiei;

– cultivarea voinţei de conformare a conduitei la valorile prevăzute;

– crearea obişnuinţei de acţiune în conformitate cu valorile alese (Legrand, 1991, p. 48).

Realizarea educaţiei morale ridică, după Geissler, o serie de alte probleme:

a) Înainte de transmiterea oricărei valori cognitive, de conţinut, elevul trebuie să afle că în comportamentul său pătrund necontenit decizii valorice care, fiind insuficient trecute prin raţiune, sunt adesea lipsite de consistenţă şi stabilitate. O parte a educaţiei morale trebuie deci să se rezume la scoaterea în evidenţă a valorilor de care sunt pătrunse deciziile de acest fel şi a condiţiilor unei acceptări sau respingeri diferenţiate. Deşi acest moment al educaţiei morale nu reprezintă încă o transmitere de valori, ea este totuşi o importantă treaptă preliminară a clarificării lor.

b) Trăirea valorilor nu este o raportare raţională la valori. Dragostea nu devine valoare atâta vreme cât ne rezumăm numai la a vorbi despre dragoste. Trăirea semnificaţiei unui sentiment trebuie să preceadă acceptării sale de către intelect. Educaţia morală rămâne o ficţiune dacă ea nu se traduce în experienţă.

c) Experienţa morală se anihilează de la sine dacă nu devine constantă şi este rezultatul normei de conduită "azi aşa, mâine altfel" sau "într-un caz aşa, în altul altfel" (Geissler, 1981, pp. 74-75).

4. Fundamentarea axiologică a finalităţilor educaţionale

Educaţia se realizează în perspectiva unui scop, a unui proiect de devenire umană ipostaziat în prototipul de personalitate decantat la un moment dat. Acţiunea de a conduce pe cineva către o anumită finalitate nu este de ajuns în cazul acţiunii formative. Destinaţia educaţiei trebuie să fie, în mod obligatoriu, una pozitivă. Încât, finalităţile educaţiei trebuie vizate nu numai dintr-o perspectivă teleologică, ci şi axiologică.

Se ştie că dimensiunea teleologică a educaţiei este dată de faptul că educaţia, în fiecare secvenţă de manifestare, este ghidată, orientată şi reglată de un sistem de valori-scop, conştientizate şi exprimate de către factorii angajaţi în acţiunea instructiv-educativă. Sistemele de valori educaţionale, care se metamorfozează, într-o primă instanţă, în finalităţile educaţiei, nu au un caracter voluntarist, spontan, ci sunt expresii ale unor determinări istorice, socio-culturale şi chiar individuale (maturitatea şi experienţa cadrului didactic, amploarea şi profunzimea intereselor educaţiilor etc.). *A acţiona în plan educativ înseamnă a delibera asupra traiectului de parcurs, a tinde către un scop în condiţii date, presupune a identifica şi adecva mijloacele cele mai bune pentru atingerea unui scop şi a introduce în realitatea educaţională o serie de*

variabile și factori care (auto)reglează acțiunea înspre finalitățile propuse. În fond, finalitățile educației ating demnitatea de *valori practice* (praxiologice), întrucât ele vizează eficientizarea acțiunii și sunt consecințe ale acțiunii umane. Nu orice efort intențional poate fi etichetat ca eficient deoarece "este maestru într-o anumită artă acela care a dobândit în acea artă o eficiență generală cel puțin egală cu eficiența generală realizată până în acel moment de oricine altul" (Kotarbinski, 1976, p. 183). Finalitățile educației, chiar dacă suportă un comentariu filosofic, nu se definesc deductiv, ci se structurează plecând de la realități contingente, de la interese și trebuințe determinate. De altfel, decelarea scopurilor, pe care acțiunile noastre educative le poartă, este destul de dificilă întrucât, la un moment dat, intenționalitatea este ascunsă, latentă, camuflată în însăși acțiunea în curs de desfășurare. John Dewey surprinde foarte bine intimitatea dintre intenționalitate și acțiune, atunci când afirmă, oarecum paradoxal, că educația – ca proces – nu poate avea un scop dincolo de ea însăși iar scopul fundamental al educației, ca reconstrucție și transformare continuă, este de a crea șansa și nevoia la tineret de a-și reorganiza necontenit procesul de creștere spirituală (Dewey, 1990, p. 160).

Interesantă ni se pare ierarhia finalităților educative, realizată de Rene Hubert de la fazele dezvoltării psihogenetice a copilului. Fiecare perioadă se caracterizează nu numai printr-un set de interese mentale predominante și modalități specifice de adaptare la mediu, dar și printr-un corpus de valori prioritare la care individul, de la faza infantilă și până la maturitate, se raportează și își construiește modul de a fi. Astfel, perioada infantilă (0-1 ani), caracterizată prin interesele biologice sau organo-afective, se centrează către valorile vitale (de sănătate); perioadei primei copilării (1-3 ani), unde identificăm interese de tip kinoperceptiv și glosic, îi corespund valorile senzuale (sau de plăcere); celei de-a doua copilării (3-7 ani), care îi sunt specifice interesele ludico-practice, îi corespund valorile de apropiere (sau de achiziție); perioada celei de-a treia copilării (7-12)ani, centrată pe interesele constructive, se îndreaptă către valorile tehnice (sau de producție); în preadolescență (12-14 ani), la care domină interesele ludico-afective, își fac loc valorile politice (sau de organizare); adolescența, când se dezvoltă interesele socio-abstracte și intelectuale, se centrează în jurul valorilor culturale (sau de înțelegere); în fine, faza matură, care are ca interese dominante nevoile trans-sociale, raționale, individul se centrează către valorile spirituale înalte (adevărul, bunătatea, frumusețea, dragostea, pietatea) (Hubert, 1965, p. 309).

Exigențele de ordin axiologic trebuie să penetreze orice încercare de instituire a finalităților educației. Prin finalități se conturează scopul ultim și cel mai înalt al perfecțiunii umane. Ca atare, relaționarea la sistemul de valori este de neconceput, în acest context. Este știut faptul că în societate pot ființa

– simultan – mai multe idealuri valorice, ce vizează personalitatea umană. Nu-i mai puţin adevărat că, în anumite circumstanţe, se pot ipostazia diferite incompatibilităţi şi chiar tensiuni în câmpul valoric, privitoare la ideea de om. Este bine ca teoria şi practica pedagogică să selecteze şi să concentreze acele idealuri valorice cu potenţial maximal în propensarea omului şi umanităţii pe traiectul plenitudinii şi perfecţiunii existenţiale. Iar dacă e să dăm crezare lui Kant, care a înţeles ca nimeni altul funcţionalitatea unei idealităţi (în plan cognitiv, etic şi estetic), ar trebui să fim de acord cu principiul pedagogic conform căruia "copiii nu trebuie crescuţi după starea de faţă a neamului omenesc, ci după o stare mai bună, posibilă în viitor, adică idealul omenirii şi a întregii sale meniri" (Kant, 1992, p. 15). Să recunoaştem, o dată cu filosoful din Königsberg, că schiţa unei teorii asupra educaţiei este un ideal nobil ce alimentează demersurile concrete. "Un ideal nu este altceva decât concepţia unei perfecţiuni care nu s-a întâlnit încă în existenţă . . . Ideea unei educaţii care să dezvolte în om toate dispoziţiile sale naturale este absolut adevărată" (p. 12). Idealurile ne livrează nu numaidecât valori absolute, imuabile, ci şi trepte valorice care – unele dintre ele – sunt pe "măsura" omului. Şi chiar dacă mai rămâne un "rest" ideatic de neatins, nu putem nega funcţia practică a imposibilului care "forţează" posibilul să se actualizeze.

Finalităţile educaţiei se decantează pe axa idealitate-realitate, printr-un dozaj optim dintre dezirabilitate şi posibilitate. Nivelul ideatic al finalităţilor educaţiei trebuie să fie destul de "înalt" pentru a reprezenta cu adevărat un model funcţional, dinamic şi în continuă mutare către noi orizonturi de perfecţiune, cu forţă ademenitoare pentru individ. În acelaşi timp, finalităţile trebuie să se adreseze unor oameni concreţi, să potenţeze forţele lor latente şi să se adecveze unor realităţi bine circumscrise din punct de vedere istoric, social, cultural; ele trebuie să permită o perfectare a inserţiei individului în social, dar şi o creştere a răspunderii societăţii faţă de destinele individuale. Numai prin reciprocitatea funcţională, dinamică, dintre planul general şi cel particular, se pot dimensiona idealuri, scopuri şi obiective pertinente, cu adevărat valoroase şi realizabile.

Încrezându-se în faptul că "această viaţă are preţ prin ceea ce creăm în domeniul culturii"(1935, p. 223), Ştefan Bârsănescu ajunge la concluzia că scopul educaţiei este dublu: unul obiectiv, de a lucra pentru păstrarea şi sporirea valorilor obiective şi altul subiectiv, de a face pe individ să se preocupe şi să vibreze pentru valorile subiective şi să poarte grija de a le păstra şi spori (p. 224). Considerăm că acest punct de vedere generic este extrem de actual şi astăzi. Numai în măsura în care educaţia ne sensibilizează faţă de valorile autentice, ne aduce spre ele cultivându-ne nevoia de a le trăi, vehicula şi chiar crea, numai atunci putem spune că am ajuns la statutul de personalitate demnă şi autonomă. Cu cât contactul cu cultura autentică este mai profund şi mai variat, cu atât câştigăm în libertate, plasându-se în

vecinătatea unor valori fundamentale, de bine, de frumos, de dreptate, de adevăr. Ieşirea din inerţia existenţială, marile revoluţii în plan individual şi social sunt condiţionate de manierele diferite de a ne raporta la fondul cultural. Încorporarea valorilor culturii este o şansă reală pentru desăvârşirea a ceea ce eticienii numesc personalitatea morală, caracterizată prin libertatea alegerii, voinţei, dorinţei şi autocreaţiei, prin diminuarea dependenţelor (sau eventual prin conştientizarea şi stăpânirea acestora) faţă de alţii şi faţă de instanţele supraetajate, într-un cuvânt, prin autodeterminare morală. "Idealul şi datoriile morale care definesc moraliceşte atitudinea faţă de alţii, responsabilitatea şi judecăţile apreciative – afirmă Ioan Grigoraş, (1982, p. 169) – sunt printre principalele caracteristici care denotă că în procesul autodeterminării sale morale omul se conduce şi autoconstruieşte ca valoare, în timp ce în procesul determinării el este mai mult un produs".

Ieşirea de sub "imperiul" anumitor determinări nu poate (şi nu trebuie) să fie totală, căci – se ştie – şcoala este o instanţă de socializare. Or, finalităţile educaţiei vor circumscrie în mod explicit formarea viitorului adult pentru adaptarea şi antrenarea lui psihosocială. "Integrarea elevului în colectivitatea şcolară – constată Adrian Neculau (1983, p. 56) – prilejuieşte achiziţionarea unor modele de acţiune sociale, învăţarea unor comportamente psihosociale, constituie deci un mijloc de perfecţionare a stilului de viaţă participativ".

Idealul educativ este o instanţă valorică din care emerg norme, principii, strategii, scopuri şi obiective educaţionale determinate, care direcţionează procesul de formare a tinerei generaţii. *Idealul educativ, în sine, nu este funcţional, decât în măsura în care permite o "traducere" în secvenţe deziderative sau normative, prin redimensionări şi concretizări la realităţile educaţionale.* Datorită gradului înalt de generalitate, idealul educativ poate deveni, uneori, inoperant, frizând utopicul (de pildă, pretenţia de a forma "omul total", în anumite circumstanţe istorice), aceasta şi datorită faptului că idealul educativ nu se decantează "natural", în spaţiul specific alactivităţilor educative, ci se "decretează" într-o bună măsură din exterior – uneori cu emfază – din partea unor instanţe politice, de pildă. Aşa se face ca idealurile educaţionale sunt expuse conjuncturilor istorice mai mult decât scopurile şi obiectivele proceselor educative, conţin deseori o mai mare doză de "irealitate", *ele mai mult se declamă decât se înfăptuiesc.* Nu trebuie, însă, trasă concluzia că fiinţarea idealurilor educative este gratuită şi iluzorie sau că acestea nu ar avea nici un rol. Dimpotrivă, *idealul educativ determină şi "forţează" realităţile educative să urmeze un anumit traseu valoric, filtrează – selectiv – o serie de imperative supraordonate, ghidează şi legitimează axiologic strategii educative, sancţionează trasee periferice sau rezultate catastrofice.*

Se ştie că scopul educaţional se referă la finalitatea unei acţiuni instructiv-educative bine determinată (lecţie, temă, exerciţiu, latură a educaţiei etc.). De

dorit este ca între ideal şi scop, relaţia să fie de continuitate şi adecvare valorică. Dar, uneori, realitatea scapă acestei exigenţe. De pildă, s-a putut observa o anumită discontinuitate între idealul formării "omului nou", a "personalităţii multilateral dezvoltată" şi scopurile fixate la lecţii de învăţători şi profesori care erau disjuncte sau chiar contrastau cu idealul "fixat" de factorii decizionali ai vremii. De aceea, postulăm o oarecare autonomie a scopurilor în raport cu idealul educativ. Mai tot timpul scopurile fixate de cei "de jos" erau consonante cu valorile pedagogice autentice şi alese cu profesionalism şi responsabilitate. Într-o societate normală, scopurile trebuie să detalieze conţinutul idealului educaţional. Dar cum normalitatea este problematică, este bine să avem în vedere un evantai mai larg de posibilităţi.

Obiectivele educaţionale, ca expresii ale comportamentelor concrete, observabile şi exprimabile, sunt finalităţi care detaliază scopuri ale educaţiei. Desigur că obiectivele poartă pecetea idealului educativ existent la un moment dat; ele sunt "colorate" de această idealitate. Dar determinarea nu este atât de puternică încât obiectivele să fie extrase direct din idealul educaţional. După cum am sugerat, idealul preferat la un moment dat poate fi pus în chestiune. Idealul poate fi remaniat sau revitalizat de "jos" în "sus", de la obiective – prin scopuri – către ideal, printr-un proces de epurări şi decantări valorice, de intercondiţionări permanente, care să conducă la un spor calitativ, de adecvaţie la o realitate dinamică. După cum şi obiectivele sau scopurile recuperează sau traduc secvenţe mai mari sau mai mici ale idealului educaţional. Sensurile de deplasare pe axa finalităţilor se pot schimba, în funcţie de realităţi şi conjuncturi socio-istorice. *Contează, însă, să se menţină un echilibru funcţional şi să se realizeze contaminarea permanentă cu valori dinspre finalitatea ce le-a polarizat mai întâi.*

Finalităţile educaţionale, ca unităţi dinamice dintre ideal, scop şi obiective, sunt rezultate ale unor opţiuni mereu în mutaţie şi, ca atare, ele nu pot fi prescrise o dată pentru totdeauna. Acestea trebuie să permită deschideri faţă de valori variate, înnoite, care să dinamizeze atât individul, cât şi societatea. Climatul axiologic se pare că alimentează consistent finalităţile educaţionale, imprimându-le o dinamică specifică care contaminează toate componentele proceselor educaţionale. "Câtă vreme aceste valori nu sunt recunoscute, explicate, apărate, dar şi criticate, ambiguitatea (voluntară sau nu) gravează procesul educativ. De aici trebuie să plecăm şi aici trebuie să revenim întotdeauna. De aceea, oricare ar fi nivelul la care el lucrează la un moment dat (obiectiv intermediar, obiectiv operaţional etc.), educatorul şi, cât mai repede posibil, *learner*-ul, ar trebui, în orice împrejurare care cere o decizie, să-şi pună din nou problema compatibilităţii şi a coerenţei cu finalităţile, cu scopurile şi valorile care delimitează nivelul respectiv" (Landsheere, 1979, p. 255).

Ca valori centrale, finalităţile educaţiei, sub aspectul priorităţilor, suportă anumite reaşezări. Dacă în mod tradiţional, obiectivele erau centrate pe asimilarea cunoştinţelor, astăzi a devenit tot mai pregnant necesară adoptarea unei alte ierarhii, care să vizeze – în primul rând – formarea unor atitudini şi capacităţi spirituale, apoi dobândirea de priceperi şi deprinderi, după care urmează asimilarea de cunoştinţe (Rassekh şi Văideanu, 1987, pp. 148-149). Noua triadă a obiectivelor vine în întâmpinarea imunizării individului în faţa enormei mase informaţionale şi în sprijinul dobândirii autonomiei intelectuale şi spirituale a persoanei.

Atât prin propensarea unei noi priorităţi, cât şi prin transfigurarea finalităţilor în achiziţii valoroase, educaţia poate dobândi noi valenţe spirituale cu rezonanţe directe asupra realităţilor contemporane.

5. Atitudinea axiologică în dimensionarea şi vehicularea conţinuturilor educaţiei

Educaţilor li se impune un cadrul valoric preexistent, care nu depinde de aceştia. De aceea, se pune problema validităţii axiologice a preexistentului cultural care se insinuează în conţinutul educaţiei.

Conţinutul activităţii instructiv-educative este dimensionat circumstanţial, în funcţie de gradul de dezvoltare cognitivă a societăţii, de specificitatea culturală a unei comunităţi, de marile curente de idei devenite dominante, de interesele şi năzuinţele oamenilor . În perspectiva istorică, conţinutul este mobil, comportă o anumită relativitate, întrucât cel puţin secvenţe ale acestuia variază pe axa temporală. Conţinuturile se diferenţiază şi de la un spaţiu cultural la altul.

Simţul comun determină să observăm că ştiinţele nu sunt transferate în şcoală într-o modalitate mimetică, ci intervin anumite rigori în selectarea şi ordonarea faptelor ştiinţifice cunoscute şi descrise la un moment dat. Fiecare desciplină şcolară se constituie atât într-un domeniu de cunoaştere prelucrat pedagogic, cât şi într-o modalitate de a cunoaşte. Trebuie să admitem faptul că, în ultimă instanţă, "educaţia este achiziţionarea unei arte a utilizării cunoaşterii" (Whitehead, 1962, p. 6). Fiecare disciplină va propune elevului un mod de gândire şi interpretare a lumii, modalitate ce va crea elevului şansa de a face investigări suplimentare. Elevilor trebuie să li se pună la dispoziţie nu numai cunoştinţe, ci şi mijloace de a parveni la acele cunoştinţe. Este firesc ca sistemul de cunoştinţe şi deprinderi preconizat a se derula în procesul de

instruire să fie *congruent din punct de vedere logic, eficient din punct de vedere praxiologic şi pertinent din punct de vedere axiologic.*

Cultura modernă predispune pe individ la o altă modalitate de relaţionare şi de însuşire a cunoştinţelor. Cunoaşterea de tip aristotelic, pe bază de date certe, cedează tot mai mult locul unei cunoaşteri aleatorii. Până în secolul nostru, învăţământul proceda în mod metodic, prin asimilarea unui nucleu principal de concepte care antrena noi conexiuni logice, operând prin trepte descrescânde de generalitate, de la cunoaşterea de bază la cunoaşterea contingentă. S-a ajuns la o ordonare a lumii în categorii definite şi subordonate între ele. Astăzi, descoperim aproape la întâmplare lumea care ne înconjură printr-un proces de încercări şi erori. Cunoştinţele noastre sunt mai mult un ansamblu de ordin statistic: ele provin din viaţă, din ziare, din datele alese în funcţie de nevoile noastre imediate şi abia după ce am strâns un anumit volum de informaţii se desprind anumite structuri. Păşim din ocazional în ocazional, uneori ocazionalul devenind fundamental (Moles, 1974, p. 54).

A. Moles denumeşte această nouă realitate "cultură mozaicată", ce se prezintă ca o esenţialitate aleatoare, ca o asamblare de fragmente, prin juxtapunere fără construcţie, fără un punct de reper, în care nici o idee nu este neapărat generală, dar în care multe idei sunt importante (idei-forţă, cuvinte-cheie etc.) (1974, p. 55). Destructurarea cunoaşterii, de care vorbea M o l e s, e s t e, î n s ă, i m i n e n t ă. În fond, dacă individul dispune de o cultură de bază, bine structurată, formată prin şcoală, atunci el ar putea să conexeze şi să integreze informaţiile disparate, parvenite prin canalele informale, prin mass media, mai ales.

Marile mutaţii produse în paradigmele cunoaşterii, apariţia de noi stimuli culturali, diversificarea şi specializarea continuă a domeniilor cognitive, transformările survenite în expectanţele beneficiarilor-elevi impun o atentă şi complexă dimensionare a conţinuturilor învăţământului (4). De altfel, acestea trebuie să fie structurate astfel încât ele să fie dechise şi permeabile la noile elemente ale cunoşterii şi experienţei umane. Cele mai bune conţinuturi sunt cele care permit adiţionarea de noi informaţii, fără schimbarea în permanenţă a programelor şcolare. Oricât de oportun ar fi structurat un conţinut, acesta va înregistra întotdeauna un decalaj între ceea ce este nou şi ceea ce se oferă elevilor. De aceea, în conţinutul învăţământului trebuie realizat un optimum între ceea ce este constant şi general în cunoaştere şi ceea ce este perisabil şi efemer. Centrarea conţinuturilor spre codurile de referinţă şi cele de interpretare (concepte, metodologii, teorii) asigură acestora perenitate şi consistenţă. Fixarea în conţinuturi a unor elemente conjuncturale asigură acestora adecvaţie, aplicabilitate şi eficienţă. Găsirea

unui echilibru între cele două componente este o sarcină atât a factorilor de decizie, cât şi a educatorilor.

Dimensionarea axiologică a curriculum-ului presupune atât extensiunea unor discipline estetice şi culturale, cât şi o reaşezare a priorităţilor pe care le ocupă anumite discipline la un moment dat. Un bun curriculum va vehicula atât valori interne specifice, dar va fi capabil să conexeze şi să semnifice valorile externe din afara spaţiului şcolar, stimulii culturali care în chip potenţial sunt benefici pentru elevi şi cu care ei vin în contact. Unii autori vorbesc chiar de o *dimensiune estetică* a curriculum-ului (Brubacher, 1969, p. 181), în măsura în care un conţinut este capabil de a stimula noi trebuinţe de învăţare, d e a-i predispune pe elevi să înţeleagă sensurile adânci ale realităţii, de a facilita elevilor ajungerea la stadiul unei deliberări valorice autonome. "O disciplină are calităţi estetice dacă studiul ei stârneşte o stare afectivă în cel educat. Această stare emoţională este cea care întăreşte şi intensifică aprecierea în experienţa de învăţare" (Brubacher, 1969, p. 162). Constituie o obligaţie pentru responsabilii cu fixarea programelor educaţionale de a se întreba permanent la ce servesc cunoştinţele incluse în conţinuturi, care este valoarea lor de a accede la noi elemente informaţionale, care este ponderea valorilor educaţionale-scop şi care este ponderea valorilor educaţionale-mijloc (adică a acelor achiziţii care determină discernerea a noi realităţi într-o lume în permanentă mişcare) (Hawley, 1975).

Permeabilitatea valorilor în planul conduitei persoanei este dată şi de tipul de conţinut care este vehiculat. Se pare că educaţia informală este mai încărcată afectiv, întrucât valoarea informaţiei este strâns legată de cel care o difuzează. Pentru antropologi, de pildă, mecanismele învăţării asociate cu educaţia informală sunt numite, de la caz la caz, "mimetism", "identificare", "cooperare", "empatie" "imitaţie", "învăţare prin observare" etc. Educaţia informală este mai deschisă valorilor concrete, particulare, subiective. În schimb, educaţia formală pune accentul pe valorile generale, pe criterii şi standarde relativ impersonale. *Ce se predă* devine mai important decât *cine predă* (C. De'Ath, 1991, p. 300). De aici şi necesitatea complementării şi corelării fericite a celor două ipostaze ale educaţiei (vezi Cozma, 1990).

Atitudinea axiologică în conceperea şi vehicularea conţinuturilor ni se pare de mare importanţă. Profesorii trebuie să dispună de suficientă mobilitate şi autonomie în adecvarea permanentă a conţinuturilor, stipulate prin documentele şcolare, la trebuinţele elevilor. Ei au menirea să discearnă, cu simţ de responsabilitate, ce conţinuturi sunt pretabile în situaţiile didactice pe care le creează sau le coordonează. Transinformaţia, ca informaţie latentă, adăugată prin valorizarea informaţiilor iniţiale, explicite, constituie un standard axiologic cu largi valenţe. Se ştie că transformarea informaţiei în cunoştinţă presupune antrenarea unor segmente suplimentare de ordin cognitiv, afectiv, atitudinal etc. Un bun profesor va specula acest cumul

valoric suplimentar, care facilitează adăugarea elementului de noutate. Fluxul informaţional de bază este "fluidizat şi explicitat prin informaţii relaţionare sau prin operatori didactici specifici: întrebări, repetiţie, schimbarea poziţiei termenilor, prezentare variată, utilizare de mijloace auxiliare audio-vizuale, informaţie de context, elemente poziţionale, condiţionale, relaţionale, inferenţiale, pauze de fixare etc." (Neacşu, 1990, p. 204). Profesorii vor interveni creator în materia de predat şi, la limită, vor crea noi conţinuturi (5). Perspectiva axiologică este de bun augur şi pentru conceptorii de planuri şi manuale şcolare. Aceştia au obligaţia să asimileze şi să propună cât mai multe valori educaţionale, validate social şi pedagogic, să infuzeze consistent conţinuturile educaţiei cu valori perene ale umanităţii cum sunt cele propuse într-o importantă lucrare editată de UNESCO (Rassekh şi Vaideanu, 1987): a) valori sociale (cooperarea, amabilitatea, justiţia şi dreptatea socială, spiritul civic, simţul responsabilităţii, respectul drepturilor omului), b) valori ce privesc individul (veracitatea, onestitatea, disciplina, toleranţa, simţul ordinei, spiritul de perfecţionare), c) valori ce vizează ţările şi lumea (patriotism, conştiinţa neamului, înţelegerea internaţională, fraternitatea umană, conştinţa interdependenţei dintre naţiuni), d) valori procesuale (abordarea ştiinţifică a realităţii, discernământ, căutarea adevărului, reflexia etc.) (p. 163).

Exigenţe suplimentare în structurarea conţinutului se cer a fi îndeplinite în condiţiile realizării unei educaţii interculturale. În general, actualele planuri şi programe şcolare sunt centrate etnocultural, satisfăcând astfel sentimentele naţionale fireşti. Programele şcolare clasice acordă o mare importanţă unor discipline teoretice definite, mai ales în universităţi, printre care se află limba şi literatura naţională, istoria naţională, geografia naţională etc. Programele interculturale propun decentrări şi restructurări curriculare, în sensul abordării comparative şi integrative a unor conţinuturi de factură particular-naţională. Nu se abrogă prezenţa valorilor secvenţiale, ci, dimpotrivă, acestea apar relaţionate la standarde valorice mai largi, născute circumstanţial, în funcţie de diversitatea etno-culturală a spaţiului şcolar concret (6).

Planul de învăţământ exprimă în mod sintetic modul cum sunt convertite valorile culturale în sarcini educative generale, identificate în titulaturile diferitelor discipline şi în ponderea şi locul lor în ansamblul obiectelor de învăţământ. Succesiunea, ordinea şi gradarea disciplinelor şcolare se realizează în funcţie de complexitatea domeniilor respective, particularităţile de vârsta ale elevilor, nevoile prezente şi viitoare ale societăţii. Succesiunea disciplinelor pe ani de studii trebuie să asigure şi transferurile epistemologice sau realizarea unei viziuni globale, holistice despre existenţă prin atenuarea şi estomparea rupturilor cognitive datorate delimitărilor necesare, dar şi artificiale ale disciplinelor clasice de învăţământ. Acordul axiologic dintre discipline constituie o obligaţie a factorilor de decizie şi a educatorilor.

Valorile transmise la o disciplină nu trebuie negate sau puse în chestiune de o altă disciplină (la biologie să se susţină originea naturală şi evoluţia omului, iar la religie să se nege acest fapt prin propăvăduirea originii supranaturale şi a determinării transcendente a fiinţei umane).

Programa şcolară, ca instrument de la care se porneşte în realizarea proiectării didactice, va propune complexe de valori corelative, completive, bine articulate logic şi axiologic. Caracterul ei operaţional derivă şi din permisivitatea acesteia de a lăsa profesorului suficientă autonomie în organizarea şi dimensionarea acţiunilor educative. Poate că în perspectivă programa şcolară ar trebui să devină mai maleabilă la circumstanţele învăţării, permiţând profesorului să propună teme şi subteme noi, în conformitate cu nevoi şi posibilităţi concrete ale elevilor. Programa poate deveni un regularizator al libertăţii profesorului care, în anumite limite, determinate de un anumit număr minim de teme obligatorii, să structureze pe cont propriu, cu responsabilitate sporită, un alt număr de teme circumstanţiale.

În condiţiile multiplicării surselor informative, inclusiv pentru elevi, alternativa alegerii dintre mai multe manuale pentru una şi aceeaşi disciplină la un an şcolar este benefică şi necesară. Această posibilitate ar fi atât în avantajul elevilor, printr-o mai puternică relativizare a informaţiei la particularităţi şi nevoi spirituale concrete, cât şi în avantajul profesorilor, care ar reuşi mai uşor să realizeze o diferenţiere autentică în învăţare, pornind de la un cumul informaţional el însuşi diferenţiat şi capabil de a induce individualizare şi diversificare.

6. Evaluarea în perspectivă axiologică

Cum este firesc, practica educativă presupune numeroase prilejuri de convertire a nevoii funciare de valorizare, prin desfăşurarea şi punerea în aplicare, în chip explicit, a unor momente de apreciere, evaluare şi notare a rezultatelor şcolare.

Când se pune problema unei judecăţi de valoare, apare, însă, o întrebare: ce trebuie evaluat, o stare existentă a individului, ori o transformare sau evoluţie a acestuia? Un defect major al evaluării rezidă în ataşarea exclusivă a acesteia la unul dintre reperele menţionate. Starea prezentă a personalităţii elevului este, desigur, rezultatul unei istorii, al unui capital cultural incorporat, dar nu se va oculta realitatea procesuală, devenirea existenţei umane, virtualităţile şi posibilităţile viitoare. Este necesar să se indentifice cu claritate, pentru fiecare caz în parte, obiectul evaluării, referenţialitatea de la care se va porni în emiterea unei judecăţi de valoare. "Foarte adesea – apreciază Jean-Marie Barbier – se constată o mare confuzie cu privire la

distingerea obiectului real al evaluării. Nu se ştie niciodată cu precizie mai ales dacă ceea ce este evaluat sunt trăsăturile sau caracteristicile care permit înţelegerea unei realităţi, sau realitatea ea-însăşi (de exemplu, un produs şcolar avându-l pe individ ca autor") (1985, p. 67).

Majoritatea cadrelor didactice şi a evaluatorilor recunosc că simpla colectă de date nu constituie încă o evaluare (7). E nevoie de o judecată de valoare după o scară de valori explicită sau implicită. Introducerea unor elemente şi exigenţe valorizatoare atrage după sine o serie de interogaţii psihologice şi axiologice: de unde vin aceste valori în funcţie de care se face o apreciere?; cine are sarcina să le prescrie?; ce probleme deontologice se ridică în acest context?; într-o societate pluralistă, unde coexistă mai multe scări valorice, şi se realizează o educaţie interculturală, la care cod valoric se va face referinţă?; dar dacă valorile educaţionale intră în conflict, în anumite împrejurări istorice (să ne amintim că, uneori, înainte de 1989, una se cerea din partea instanţelor politice supraetajate, şi alta realizau în fapt educatorii autentici), de partea cărei părţi ne ghidăm în evaluare? Iată câteva întrebări care relevă complexitatea activităţii de evaluare, mai ales atunci când ieşim din cadrul clasic al problemei în discuţie.

Putem observa o orientare a funcţiilor evaluării spre modalităţile care favorizează dezvoltarea autonomiei elevilor. Pedagogia prin obiective pare să se afle, cel puţin deocamdată, în afara acestor exigenţe. În realitate, centrarea evaluării asupra obiectivelor vizează o reuşită cât mai rapidă, cu un consum financiar şi de timp cât mai mic. Acest demers – constată Rene Baldy (1989, p. 30) – privilegiază reuşita în detrimentul mijloacelor de a ajunge, eventual pe cont propriu, la reuşită.

O abordare sistemică asupra evaluării, cum este cea propusă de UNESCO în *L'educateur et l'approche systemique* (1981), pentru ameliorarea practicilor evaluative, va facilita o centrare către obiective mult mai bine determinate. Trecerea de la evaluarea produsului la evaluarea procesului modifică înseşi funcţiile evaluării. Evaluarea procesului devine un moment central şi deschide un demers circular sau în formă de spirală prin care se asigură ameliorarea în permanenţă a întregului sistem. În timp ce evaluarea tradiţională, menită a garanta obiectivitatea, era pusă în situaţia de exterioritate prin raport la ceea ce urma a fi evaluat, demersul sistemic se bazează pe un soi de "evaluare internă" sau "autoevaluare", ea-însăşi reataşată unei deschideri şi chiar unui fel de provizorat. "La limită se poate ajunge la o evaluare fără judecare, dar fundată numai pe constatări. Altfel spus, obiectivul evaluării nu constă în a raporta o acţiune educativă la un ansamblu de valori mai mult sai mai puţin absolute, în vederea unei condamnări sau aprobări, ci de a ajunge la o descriere suficient de sistematică pentru a putea percepe legăturile între diferite elemente şi, în caz de nevoie, de a acţiona asupra unora dintre ele

pentru a modifica altele" (p. 137). Ne putem întreba dacă într-o atare situaţie mai este loc pentru judecăţile apreciative. Chiar şi în acest caz, valorile sunt presupuse, cel puţin la nivelul obiectivelor educaţionale în raport cu care se realizează evaluarea. Sunt proiecte, oarecum nonstandard, care pot ambiţiona şi pe cercetătorii, evaluatorii şi cadrele didactice de la noi, depăşind unele paradigme vechi sau preconcepţii. Oricum am înţelege evaluarea, credem că acest act este permisiv şi cere chiar anumite supoziţii sau determinări valorice.

De pildă, pentru învăţământul românesc, am propune o serie de obiective axiologice ale evaluării care ar putea să se constituie ele însele în grile pentru o evaluare a achiziţiilor culturale:

a) măsura în care elevii dispun de instrumente pentru aproprierea intelectuală şi spirituală a realităţii;

b) capacitatea de selecţie, interpretare şi sinteză a diverşilor stimuli culturali;

c) atitudinea de deschidere şi de îmbrăţişare a valorilor care nu au fost cunoscute sau experimentate la un moment dat de către elevi;

d) gradul de autonomizare a elevilor în procesul de învăţare şi de educaţie;

e) amplitudinea şi profunzimea diapazonului valoric achiziţionat de către elevi;

f) abilitatea de a conexa diferitele expresii culturale şi de a aborda comparativ diversele segmente ale culturii mondiale;

g) măsura ataşamentului şi a fixaţiei elevilor la valorile fundamentale ale umanităţii;

h) curajul de a emite o judecată de valoare;

i) capacitatea de a reevalua acelaşi obiect, aceeaşi situaţie din multiple perspective pentru a ajunge la o nouă (sau aceeaşi) constatare;

m) posibilitata de corecţie sau de propunere a unor schele de apreciere a lucrurilor, evenimentelor, ideilor. Aceste obiective se vor circumstanţia la nivelurile şi treptele de învăţământ, la variaţiile aptitudinale sau aspiraţionale ale elevilor sau claselor şcolare.

Sugestiile de mai sus pot fi oricând amendate, îmbogăţite, diversificate în funcţie de inspiraţia şi creativitatea educatorilor care trebuie să probeze atitudini axiologice şi în ceea ce priveşte procesul de evaluare a randamentului şcolar.

Note şi referinţe

(1) Din punct de vedere practic, se pot sesiza anumite antinomii în planul valorilor praxeologice, numite de unii analişti antinomii ale raţiunii educative praxeologice, vezi N. Charbonnel, *Philosophie du modele*, Press Universitaire de Strasbourg, Strasbourg, 1993, pp. 117-119.

(2) Olivier Reboul defineşte umanitatea prin trei valori: comunicare, egalitate şi solidaritate. Umanitateste în primul rând posibilitatea unei comunicări universale, de înţelegere dincolo de diversitatea culturală. Orice educaţie care se restrânge la o singură cultură degenerează într-o îndoctrinare fanatică. În al doilea rând, umanitatea este dreptul universal al fiecărui individ de a fi recunoscut ca om. De aici decurg două consecinţe pentru educaţie: dreptul pentru toţi de a fi instruiţi şi faptul că educaţia nu trebuie să fie în serviciul exclusiv al unei instituţii, ci al umanităţii întregi. În al treilea rând, umanitatea este o solidaritate concretă, iar educaţia trebuie să-l iniţieze pe individ pentru a accede la comuniunea tuturor spiritelor (Olivier Reboul, *Les valeurs de l'educaţion*, PUF, Paris, 1992, pp. 93-4).

Rene-Jean Dupuy (în *La Communaute internationale entre le mythe et l'histoire*, UNESCO, Paris, 1986, pp. 174-6), recunoscând o anumită relativitate a ideii de umanitate, distinge cinci sensuri ale umanităţii: *umanitatea capturată* (ideea de umanitate este cea a unui grup socio-cultural care se pretinde a fi încarnarea valorii perfecte de umanitate), *umanitatea îngăduită* (grupul majoritar, "ales", ce dă dovadă de mai multă toleranţă, admiţând şi pe altul ca având anumite drepturi), *umanitatea unificată* (care postulează asimilarea tuturor într-o unitate impusă – cum ar fi pretenţia imperialistă a culturii occidentale), *umanitatea fărâmiţată* (ce rezultă din exasperarea diferenţierilor dintre rase, etnii, confesiuni etc.) şi *umanitatea deschisă* (care afirmă similitudinea şi diferenţa în cadrul unei pluralităţi armonioase).

(3) Iată opinia unui specialist în educaţia morală, în legătură cu această problemă: "Inculcarea unei convingeri morale reprezintă o fază implicită a educaţiei morale. Obiectivul final este achiziţionarea unui comportament moral şi a unor valori bazate pe conştientizare morală şi convingeri. Comportamentul moral reprezintă criteriul prin care caracterul uman poate fi judecat" (Ladislav Duric, *Essentials of educational psychology*, BIE-UNESCO, Paris, 1989, p. 49).

(4) George Văideanu avansează un pertinent cadru metodologic pentru conţinutul învăţământului de mâine, un aide-memoire pentru autorii de planuri, programe şi manuale şi pentru educatori în *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Ed.Politică, Bucureşti, 1988, pp. 190-9. Acest proiect curricular cuprinde zece grupe de educaţii sau de discipline care ar trebui să fie integrate în trunchiul comun al şcolii obligatorii. Sunt sugerate totodată o serie de remarci cu privire la importanţa educaţiei informale, la finalităţile activităţilor, modalităţi concrete de conexare cu valorile culturale etc.

(5) Crearea de conţinuturi noi se impune atunci când sistemul şcolar suportă o serie de remanieri şi intervine un decalaj în timp între elaborarea programelor şi publicarea manualelor. Dar, la fel de bine, această cerinţă ar putea să caracterizeze şi stările normale ale învăţământului, profesorii având obligaţia ca, secvenţial, să structureze lecţii cu noi conţinuturi.

(6) Vezi o serie de sugestii pentru structurarea unor conţinuturi interculturale în *L'education interculturelle. Concept, contexte et programme*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1989. Autorii acestui document se referă nu numai la literatură sau ştiinţe sociale, ci au în vedere şi o serie de ştiinţe exacte.

(7) Măsurarea rezultatelor instruirii presupune o determinare obiectivă, şi nu implică editarea unor judecăţi de valoare. Aprecierea şcolară se referă la semnificarea unui rezultat observabil sau măsurabil într-un cadru de referinţă axiologic. Vezi Jean-Marie Barbier, L'Evaluation en formation, PUF, Paris, 1985.

6 DEMERSURI ŞI TEMATIZĂRI ÎN ORIZONTUL EDUCAŢIEI AXIOLOGICE

1. Exigenţe pedagogice în receptarea artei moderne

Pe linia celor avansate în capitolele precedente vom propune, în continuare, câteva sugestii privind dobândirea unei autonomii în receptarea estetică, plecând de la realităţile şi dilemele noi, menţinute sau amplificate de arta modernă.

1.1. Flexibilitate şi coparticipare

Formarea unei flexibilităţi perceptive reprezintă un prim deziderat în receptarea artei moderne. Comportamentul stereotip, de aşteptare a mesajului prefixat de către artist, trebuie înlocuit cu unul flexibil, de participare la generarea mesajului pe baza elementelor disponibile aflate în operă. Să ne gândim că arta a devenit tot mai mult o "manieră de a te comporta faţă de lucruri" (Moles, 1974, p. 110), furnizându-ne "obiecte de gândit" (Moles, 1972 p. 129), iar mesajul nu este un dat care se emite, ci un fenomon care se constituie pe măsură ce comunicarea se desfăşoară ("arta transformă actul de comunicare într-o geneză - susţine Rene Berger, 1976, p. 125). De aceea trebuie formată şi dezvoltată mobilitatea perceptivă în a asculta, a privi şi a citi formele artistice complexe. Aceasta presupune asimilarea unitară a conţinutului şi a formei artistice, sau convertirea formei

în conţinut, atunci când latura formală prevalează în opera de artă. De asemenea, se cere a fi stimulată capacitatea receptorului de a discrimina formele, de a repera acele niveluri formale pasibile a fi semnificate. Educaţia atenţiei, pentru sesizarea unităţilor minimale cu relevanţă estetică, reprezintă un demers complicat, ce reclamă exerciţiul activ şi aplicaţia directă, apelându-se la explicaţii şi discuţii pe marginea unor opere concrete. Înzestrarea publicului cu cunoştinţe privitoare la formulele şi strategiile expresive, utilizate în secolul nostru de artişti, ar putea constitui o premisă în desluşirea şi înţelegerea adecvată ale creaţiilor artistice.

Majoritatea produselor artistice moderne se constituie în amorse ale imaginaţiei noastre creative. De altfel, cercetările experimentale din psihologia artei relevă faptul că decodificarea mesajului artistic este mai amplă, mai eficientă la persoanele imaginative. Chiar dacă în fazele iniţiale de receptare, imaginaţia perturbă mai mult decât ar trebui mesajul, este bine ca aceasta să fie stimulată pentru ca pe parcurs, o dată cu înmulţirea şi diversificarea contactelor cu opera, să se adecveze, să se autoregleze în consens cu câmpul de posibilităţi dictat de structura materială şi ideatică a lucrării de artă. Trebuie spulberată frica neadecvării imaginii proiectate de receptor cu imaginea artistică intenţionată de artist. Cei mai mulţi dintre receptorii care refuză arta modernă arborează incompetenţa lor în a găsi mesajul "unic", "adevărat", "complet". Educaţia publicului în perspectiva diversităţii şi deschiderii semantice, prin cultivarea capacităţilor reintegrative şi re-creative, poate spulbera vechile obsesii hermeneutice, constrângătoare şi paralizante, care nu trebuie să mai persiste. Se prea poate ca nu toţi receptorii, mai ales cei tineri, să fie capabili de reinventare şi reinterpretare, iar când aceste procese sunt prezente să nu fie dintre cele mai adecvate. Dar părăsirea statutului de contemplator pasiv este o cerinţă dictată nu numai de prezenţa formelor stimulatoare, ci şi de necesitatea inserţiei noastre într-o lume supusă înnoirilor şi schimbărilor.

1. 2. Reflexivitate şi explorare

Modurile inedite de semnificare artistică angajează receptorul la un plus de vigilenţă şi reflexie în decriptarea înţelesurilor operei de artă. Înscrierea unei părţi din producţia artistică actuală pe traiectul autoreferinţei persupune formarea aptitudinilor pentru sesizarea nivelurilor supraetajate şi de înţelegere a funcţionalităţii acestora. În spaţiul de joc al diferitelor niveluri ale operei pot fi "citite" - dacă receptorul este avizat - semnificaţii "ascunse", care se pot adăuga la cele deja existente. De asemenea, trebuie formate capacităţile de sesizare a relaţiilor sintactice, căci, de multe ori, acestea sunt încărcate cu

sensuri şi semnificaţii estetice. Sunt cazuri când semnificaţia rezultă ca urmare a erijării sintacticii (relaţiile dintre constructele semnice) în semantică. Să ne gândim - de pildă la acele strategii prin care o anumită gramatică narativă sau sintaxă a culorilor produce sensuri care prevalează în raport cu explicitul deja transmis. Atentatul sintactic - des întâlnit şi el - semnifică el însuşi sau se converteşte în tactică suplimentară de semnificare pentru conţinutul semantic de bază, dacă, eventual, acesta există. Non-comunicarea, la care se ajunge ca urmare a "asasinării" semnificanţilor de către semnificaţi (Corti, 1981, p. 118), dobândeşte statut de semnificaţie estetică. În acest caz suntem în prezenţa unei alterări a *ce*-ului comunicării, dar rămâne pe poziţie *cum*-ul rostirii. În măsura în care noi, ca receptori, ne reprezentăm şi înţelegem cauza acestei strategii "subversive", putem să ataşăm *cum*-ului rostitor un anumit *ce*, care în mod premeditat era ocultat de către autorul ecuaţiei nerezolvate dar rezolvabile. *Cum*-ul (altuia) se converteşte într-un *ce* (al nostru). În nici un caz forma nu rămâne fără conţinut.

Încât, educarea spiritului exploratoriu, de căutare şi sesizare a articulaţiilor cele mai intime ale operei de artă, se cere a fi realizată nu numai pentru viitorul specialist, dar şi pentru receptorul comun. Educatorul trebuie să deprindă o "pedagogie a semnelor" (Maşek, 1986, p. 242), care va tutela sondarea acelei informaţii estetice plasată la nivelul combinatoriu şi sintactic al operei. De altfel, fructificarea achiziţiilor de semiotică de către esteticieni şi pedagogi se cere a fi încurajată. Opera de artă poate fi comparată cu o structură de semne, de constructe, de entităţi artificiale (ce stau în locul unor realităţi, trimit anumite realităţi sau se autoprezintă). Cât priveşte resursele pedagogice ale interpretării semiotice, reţinem doar o scurtă observaţie avansată de esteticianul Hans Ronge (Apud Maşek, 1986, p. 243): "Prin introducerea noţiunii de semn se obţine o reorientare a percepţiei, iar privirea elevului este învăţată să depăşească acea treaptă primitivă a aşteptării estetice, ce caută să identifice în fiecare imagine «obiectul» din natură".

1. 3. Preinformare şi integrare

Educaţia estetică presupune nu numai formarea unor aptitudini şi deprinderi de sesizare sau apreciere a frumosului artistic, dar şi o informare cu cunoştinţe specifice de istorie şi de teorie a artei. Etapa cultural-informativă vizează dobândirea unui cumul epistemic minimal, de integrare şi relaţionare a obiectelor estetice.

Fără o preinformare corespunzătoare nu se poate crea cadrul favorabil pentru înţelegerea - dacă nu chiar şi pentru acceptarea - celei mai mari părţi din arta contemporană. Arta "vorbeşte" doar celui pregătit să o asculte. Ea

poate emoţiona în măsura în care receptorul este instruit, pregătit pentru a întâmpina opera care îşi începe adevărata viaţă în sufletul şi mintea publicului.

Considerăm că decriptarea şi receptarea artei sunt posibile când însumăm semnificaţiile ce vin dinspre două direcţii diferite: pe de o parte, obiectul-lucru, iar pe de altă parte, cumulul retoric (sau "extra - semnificatul", "meta-arta") ce-l susţine teoretic (1). Funcţionarea literaturii justificative (aflată în programe artistice, albume de artă, gazete specializate etc.), ca o "completare" a concretizărilor faptice (etichetate uneori drept "contradictorii"), aminteşte de teorema lui K. Godel din 1931, privind necesitatea "evadării" din sistemul închis, constrângător şi insuficient, pentru a statua o întemeiere. Recurgând la paliere suplimentare de valorizare, vom reuşi să înţelegem ceea ce în sine pare "decadent" sau "anormal".

Ce şi cât trebuie să ştim despre opera modernă? A fixa a priori cadrele minime sau maxime de cunoaştere este un demers dificil şi periculos. Pot exista produse estetice care nu pretind informaţii suplimentare pentru buna lor receptare (de pildă, artele cu un caracter preponderent decorativ). Dar sunt opere, aparent accesibile, care impun racordarea la cunoştinţe prealabile. Simplul contact cu opera modernă nu garantează înţelegerea şi asimilarea ei. Consumatorului de artă i se cer astăzi asemenea cunoştinţe de estetică şi teoria artei, încât acestea cu greu pot fi stăpânite de o masă mai mare de receptori. De aceea, se cere, din partea educatorilor, o atentă dimensionare a câmpului epistemic, care va pregăti terenul întâlnirii cu opera. Referindu-se la cultura estetică şcolară, George Văideanu arată că aceasta fiinţează ca "o sinteză, un extras esenţial şi nu ca un rezumat nesemnificativ sau un fragment din totalitatea culturii obiective" (1967, p. 162).

Conţinutul culturii estetice şcolare trebuie să răspundă - după autorul amintit - următorului sistem de condiţii: să aibă un caracter selectiv, să fie esenţial, să fie cuprinzător şi unitar, să aibă caracter teoretico-aplicativ, să fie stimulativ şi să fie organizat pedagogic.

Este bine ca receptorul să fie pus în temă în legătură cu evoluţia şcolilor şi curentelor, precum şi cu dialectica lor internă. Nivelul lui de aşteptare trebuie format (şi prin formare!) în aşa fel încât să nu ceară de la operă mai mult decât ea şi-a propus sau poate da. Plecând de la premisa că fenomenul artistic este un tot organic, că între diferitele genuri şi forme de artă se stabilesc multiple relaţii şi comunicaţii, că uneori aceleaşi conţinuturi şi motive se regăsesc în arte diferite, şansa autenticei receptări sporeşte când publicul dispune de o cultură integrală, de informaţii ce se subsumează unei episteme generale, din perspectiva căreia arta este decriptată. Opera este relativizată la întregul câmp cultural. În momentul receptării unei opere singulare, în diferite grade se actualizează şi altele, care îi preced sau cu care coexistă.

Raportată la altele, opera este un context pentru cele care-i vor urma, după cum opera însăşi dispune de un context format din operele care îi premerg. În mod analog se conexează şi informaţiile despre operele de artă. Se ajunge, astfel, la o integralitate şi completitudine receptivă, prin împletirea preinformaţiilor cu actele de lectură sau contemplare, într-o reţea în care elementele cognitive şi valorice se sedimentează cumulativ. Dialogul "intertextual", reclamat de practicile artistice actuale şi conştientizat de poeticile contemporane, poate inspira noi strategii în înfăptuirea educaţiei estetice integrale.

1. 4. Selectivitate şi discernământ

Democratizarea artei se datorează, în bună parte, şi factorului înmulţirii canalelor de transmisie şi de difuzare a creaţiilor artistice. Imixtiunea puternică a mass-media implică resemnificarea procesului de receptare, căci orice tehnică de comunicare "modifică mesajul după înseşi condiţiile transmisiei" (Berger, 1976, p. 119). Trebuie cunoscut "mecanismul semnelor" la care se recurge pentru a înţelege originea şi legile de penetrare a imaginilor, devenite adevărate "scheme transcendentale"(Eco, 1969, p. 152), care ne îngăduie să înţelegem noi aspecte ale lumii şi "să descoperim lucrurile prin intermediul operei" (Dufrenne, 1976, p. 107).

Creaţiile "muzeului imaginar" sunt înainte de toate "lucruri despre care se vorbeşte" (Moles, 1974, p. 276), statuate în societate ca "monştri sacri", care ne urmăresc. Arta este dominată, uneori sufocată, de circuitele de creaţie, de cumpărare şi vânzare, adevărate "garanţii" valorice instituite de la umaniştii renascentişti încoace. "Opera este atât de mare - crede A. Moles - pe cât de mare este publicul ei" (1972 p. 28).

În măsura în care noile descoperiri şi experimente artistice se succed într-un ritm alert, se constată o contradicţie între capacitatea de asimilare a publicului şi recentele restructurări ale sensibilităţii artistice. Decalajul se dovedeşte inevitabil, dată fiind distanţa temporală firească dintre cele două momente. Dar acest decalaj poate fi atenuat sau anihilat printr-o pregătire a publicului în spiritul schimbării, al succesiunii modelelor sau schemelor artistice. Aceasta presupune formarea capacităţilor de selecţie şi valorizare independente, printr-un susţinut efort de autoinformare şi automodelare. Într-o lume în plină viteză, nu este nici timp, nu sunt nici condiţii numai pentru o educaţie estetică prescrisă, instituţionalizată. În acest caz, cel mai sigur şi mai eficient mijloc de pregătire îl constituie autoeducaţia estetică.

Gustul artistic este o chestiune nu numai de formare, ci şi de autoformare. Şi asta, chiar cu riscul înscrierii gustului, în faza incipientă, în limitele

echivocului. Unii autori întrevăd o funcţie pedagogică până şi în produsele kitsch. "Ca să ajungi la 'bunul gust' - scrie A. Moles - cea mai simplă cale este să treci prin 'prostul gust', printr-un proces de epurări succesive, adică prin urcarea unei piramide a calităţii" (1980, p. 67). Acest argument trebuie înţeles cu multă circumspecţie întrucât structurarea "bunului" gust nu se face în contrasens cu "prostul" gust, ci în sensul imprimat de gustul iniţial: pornind de la premise ale bunului gust, trecând printr-un proces evolutiv de structurare a noi repere, care să lărgească baza de susţinere a gustului format. Dacă premisele sunt autentice, atunci şi articulaţia viitoare va continua calitatea primelor repere. Aşezarea, acum, în vecinătatea sau în chiar "inima" subproduselor culturale nu va garanta accesul, mai târziu, spre autentic ci, mai degrabă, va determina o întărire a gustului primar. Că e nevoie să arătăm copiilor prin comparaţie şi opere false, este adevărat. Dar a-i "arunca" cu bună ştiinţă în mediocritate sau a-i lăsa la discreţia falsului estetic, ca mai apoi să-i "ridicăm" la altitudinea valorilor autentice, considerăm că această strategie constituie un imens risc.

Cât priveşte produsele paraestetice, care proliferează în zilele noastre, şi acestea pot juca un anumit rol în realizarea educaţiei estetice, până la sedimentarea lor valorică, iar, mai târziu, prin jocul diferenţelor şi al contrastelor întreţinut cu creaţia artistică.

Să mai remarcăm că democratizarea artei, datorită multiplicării canalelor de transmisie, reclamă creşterea spiritului de discernământ al publicului în a decela valoric formele artistice ce îi parvin. Stimularea capacităţilor evaluative ale receptorilor, prin exerciţii abile, reconverteşte poziţia publicului din starea de simplu observator în aceea de participant responsabil, creativ în procesul propriei sale deveniri spirituale.

Note şi referinţe

(1) Umberto Eco va aborda chestiunea operei "în mişcare", cea care se face "împreună cu autorul". Opera deschisă creează posibilitatea unei multitudini de intervenţii personale, dar aceasta nu fără discernământ: intervenţia este "orientată spre a ne înscrie în mod liber într-un univers care, totuşi, este întotdeauna cel voit de autor" (Umberto Eco, *Opera deschisă*, 1969, Edit. pentru literatură universală, Bucureşti). Arta rămâne un mecanism pentru a disciplina şi filtra pasiunile, şi nu pentru a le dezlănţui.

(2) Se ştie că fiecare modernism este prelungit de un "ism" teoretic, care apare ca un construct ideatic conex pe care îl asumăm în momentul receptării. Vom numi meta-artă cumulul retoric ce însoţeşte orice operă de artă. Meta-artistul ar însuma acele comentarii asupra artei ce nu au depăşit un anumit prag de ştiinţificitate şi care încearcă fie s-o descrie şi s-o prelungească în "imitaţii" para-artistice, fie s-o întemeieze ori s-o justifice din perspecitva unor instanţe culturale, sociale sau ideologice. Meta-arta poate fi reperată chiar şi în orizontul artistic tradiţional. *Gioconda lui Leonardo este tabloul cunoscut plus ceea ce se stie sau s-a scris despre cunoscuta capodoperă. În orice proces de receptare este valorizat nu numai obiectul artistic, ci si coordonatele*

axiologice care l-au etalat în timp si ne parvin ca o "anexă" a operei propriu-zise. Încât, ne revine permanent sarcina restabilirii "ontologiei" operei, prin relaţionarea ei la un standard "transcendent", fiind astfel dinamică, în continuă schimbare.

2. VALORILE RELIGIOASE ŞI EDUCAŢIA

2. 1. Dimensiunea educativă a experienţei religioase

Omul are o existenţă multidimensională, raportându-se la existenţă nu numai prin raţionalitate sau intenţionalitate pragmatică, ci şi prin simţire şi prin trăire contemplativă (1). Religia îi oferă omului această şansă de a se proiecta într-un orizont de valabilitate ce transcende orice realitate factuală. Se pare că experienţa religioasă este consubstanţială fiinţei umane. Un loc, un obiect, un act primesc semnificaţii prin raportarea lor la o serie de repere care le transcende. Existenţa umană se umple de sens numai într-un sistem de referinţă supradimensionat, prin implicarea unui "altceva", a unui "dincolo". "A trăi ca fiinţă umană - spune Mircea Eliade - este în sine un act religios, deoarece alimentaţia, viaţa sexuală şi munca au o valoare sacramentală" (1990, p. 131). Este greu de închipuit că spiritul uman ar putea funcţiona fără convingerea existenţei unui "mult mai real" de natură ireductibilă la lume. "Conştiinţa unei lumi reale şi semnificative - scrie acelaşi istoric al religiilor - este intim legată de descoperirea sacrului" (1990, p. 131).

Necesitatea interiorizării unor valori sacre, ca o cale de regularizare funciară a comportamentului uman pe un traiect moral, este foarte bine surprinsă de Kant: "Binele constă la început în sfinţenia maximelor care-l fac să îndeplinească datoria; şi dacă omul care primeşte în maxima lui puritatea de care vorbim nu e încă, din această pricină, sfânt el însuşi (căci e mare distanţa de la maximă la faptă) mulţumită ei e totuşi pe cale de a se apropia de sfinţenie"(1992, p. 94).

Structurile spaţio-temporale ca şi ritmurile cosmice integrative îşi pun pecetea chiar şi asupra individului autodeclarat nereligios. Atât timp cât va dăinui noaptea şi ziua, iarna şi vara, precum şi regularităţile umane adiacente acestor ritmuri, viaţa omului va fi învăluită în faldurile sacralităţii. Chiar şi crizele omului modern sunt de natură religioasă, în măsura în care se acuză lipsa unui sens, ştiut fiind faptul că religia, în esenţă, îl conduce pe om în vecinătatea unui sens şi a unei împliniri fecunde.

După Louis Lavelle, viaţa fără religie echivalează cu viaţa inautentică, cu existenţa decentrată axiologic. Nu există valoare care să nu implice, în cele din

urmă, un caracter religios. "Religia - consideră filosoful valorilor - este actul care transcende oricărui relativ, ea găseşte în locul neantului acest absolut al actului la care ne face să participăm şi care absolutizează şi valorizează orice relativ" (1954, p. 492). Valorile religioase sunt valorile prin excelenţă, deoarece:

- toate valorile autentice sunt valori ale credinţei; valorile credinţei ne obligă să trecem dincolo de sensibil, printr-un act de consimţământ pur, sensibilul fiind o cale de acces spre transcendent;

- valorile religioase presupun subordonarea faţă de un principiu care ne depăşeşte, dar care are demnitatea de a regla şi valida comportamentele şi judecăţile noastre; este singura instanţă pe care omul o acceptă atunci când este judecat. Religia nu rezidă nici numai în sentiment, nici numai în gândire. Ea face să coboare absolutul valorii în datul concret şi în relativ. Ea asigură comunicarea permanentă a transcendentului cu imanentul (1954, p. 499). Tot ceea ce există se justifică în raport cu absolutul. Acesta este originea existenţială a omului. De aici şi dimensiunea instituitiv-acţională a religiei (2).

Valorile sacre se prezintă deci ca o emanaţie a orizontului transcendent. Există o normativitate puternică, ca dat aprioric, ce întreţine manifestările credinţei.Cum arată Raymond Polin (1961), normele religioase conduc la supunere şi ascultare de un transcendent necondiţionat. De aceea, acţiunea comandată de către normele sacre este întotdeauna lipsită de o serie de antecedente axiologice (judecăţi, ierarhii) şi poate degenera relativ uşor într-o conduită mecanică sau servilă (p. 233). Este cazul pentru care ne putem întreba, totuşi, dacă nu cumva individul care se cantonează exclusiv (teoretic putem admite această situaţie) spre valorile religioase - respingând valorile laice autentice, de pildă - nu se autoexclude dintr-un perimetru existenţial poliform din punct de vedere axiologic.

Plecând de la ipoteza că miturile instituie modele de urmat, Eliade reliefează legătura care se poate face între instrucţie, educaţie, cultura didactică şi funcţiile îndeplinite de mituri în societate. "Funcţia dominantă a mitului este de a înfăţişa modele exemplare ale tuturor riturilor şi ale tuturor activităţilor omeneşti semnificative: atât alimentare sau căsătoria, cât şi munca, educaţia sau înţelepciunea" (1978, p. 8). Experienţa iniţiatică, ce se consumă atât în actul sacru, cât şi în cel educativ, are ca obiectiv "transformarea unei existenţe în paradigmă şi a unui personaj istoric în arhetip" (1991, p. 134). Din acest punct de vedere, cultura europeană dispune de un întreg şir de modele şi se constituie ea însăşi într-o instanţă cu valoare pradigmatică, inclusiv în plan educaţional.

Vocaţia educativă a religiei se mai manifestă şi pe alt plan. Corpusul ideatic al religiei se actualizează în ritual, iar acesta trezeşte şi menţine sentimentul participaţiei. Repetarea gesturilor paradigmatice, în contextu

liturgic, formează şi cimentează unitatea grupului social, imprimându-i acestuia o anumită identitate confesională, culturală sau naţională (3).

Dacă este adevărat că credinţa acţionează în chip benefic în calitate de mecanism homeopatic şi ajută oamenii la trecerea unor mari probe ale vieţii, atunci pretenţia adevărului unei credinţe, în sens logic, nu se mai justifică în totalitate. Dacă o iluzie se dovedeşte a fi utilă şi imprimă o anumită semnificaţie realului, ea nu mai rămâne o simplă iluzie. De altfel, chiar adevărul logic este ipostaziat de lumea noastră şi în termeni de utilitate, credibilitate şi eficienţă pragmatică.

Constituie o naivitate să expulzăm religia pentru că nu parvine la o "explicaţie" ştiinţifică a realului, din cauza "iraţionalităţii" sale. Se ştie că unii analişti recunosc existenţa unei raţionalităţi sui-generis chiar şi în producţiile mitice, mistice sau metafizice. În gândirea filosofică românească, Nae Ionescu - de pildă - asimilează gândirea de tip religios unei cunoaşteri imediate (1991). Nu vom intra însă, în prea multe subtilităţi analitice. Chiar dacă religia s-ar reduce numai la credinţă, nu trebuie în nici un caz minimalizat rolul educativ al acesteia. Educaţia - consideră Rene Hubert (1965, p. 454) - nu se poate reduce nici la o educaţie exclusiv raţională, nici exclusiv confesională. "Se comite o confuzie a planurilor, în particular o confuzie între obiectivitate şi spiritualitate, care nu poate decât să compromită accesul conştiinţei la un echilibru normal". Educaţia, ca proces de spiritualizare a omului, ar fi sărăcită dacă nu s-ar avea în vedere integralitatea dintre materie şi spirit. "Sarcina educaţiei concepută în sens spiritual - scrie Rudolf Steiner (1966, p. 20) - este de a duce cuplul Suflet - Spirit spre o armonie cu un altul, Viaţă - Corp". Iar dictonul "crede şi nu cerceta" (care se pune pe seama religiei, dar aşa ceva nu întâlnim în biblie, dimpotrivă) nu trebuie interpretat ca o pledoarie pentru inactivitate în planul cercetării şi cunoaşterii, ci mai degrabă ca un îndemn la întemeierea unui ideal personal, coerent şi imperturbabil: crede şi nu cerceta temeiul credinţei tale, nu te-ndoi în credinţa ta, fii consecvent şi mergi mai departe. El îngăduie mai curând conotaţii motivaţionale, decât strict cognitive.

Percepţia religioasă a lumii poziţionează ea însăşi omul şi umanitatea pe traiectul rectitudinii morale: "Credinciosul - consideră Leszek Kolakowski - nu primeşte învăţătura religioasă sub forma de povestiri mitice sau enunţuri teoretice, de la care plecând el va trece spre concluzii morale. *Conţinutul moral este dat direct în actul însuşi de a percepe şi de a înţelege, căci acest act se combină cu un angajament moral* (subl. n.) (1985, p. 220).

Alături de dimensiunile morale ale religiei, merită să subliniem şi capacităţile ei în formarea unei imagini globale, holiste asupra existenţei, căci "o atitudine religioasă cu privire la existenţă nu este nimic altceva decât un ansamblu de judecăţi sistematice asupra semnificaţiei acestei existenţe" (1985,

p. 451). Puţin importă dacă religia reprezintă o imagine reală. În fond care filosofie reuşeşte aşa ceva? Cât priveşte caracterul pretins superfluu al unei credinţe pentru viaţa intimă a copilului, putem presupune că aceasta nu constituie o imixtiune care ar leza plenitudinea fiinţei umane, ci, dimpotrivă, ea reprezintă o conduită şi o cerinţă naturală, întrucât "reţeaua religioasă... corespunde propriilor sale înclinaţii naturale" şi "nu există copil care va crede în ceva, mai înainte de a se încrede în cineva" (Robinson, 1963, p. 280).

În acest context, devine mai necesar acel principiu - cu conotaţii didactice - propus de Augustin: noi credem ceea ce înţelegem, dar nu suntem capabili de a înţelege ceva care mai întâi nu a fost crezut. Credinţa este o treaptă necesară pe drumul cunoaşterii şi autocunoaşterii. Prin religie, copilul nu numai că este pus în relaţie cu zonele perfecţiunii transcendente, dar totodată la nivelul persoanei se creează o predispoziţie de inserţie a eului într-o lume de valori profunde, unde viaţa se concentrează, devine mai ardentă, mai personală, mai autentică. De aici decurg şi o serie de consecinţe practice ale credinţei religioase; ea tonifică motivaţiile, îmbie la acţiune temeinică şi facilitează rezolvarea unor sarcini dificile. Ca şi la începutul secolului, rămâne la fel de actual gândul profund al filosofului R. Eucken: "Epoca noastră conţine evident probleme mari: aceste probleme pot fi rezolvate numai dacă viaţa noastră este mişcată dinăuntru înafară" (1924, p. 28).

De altfel, între credinţă şi educaţie relaţiie sunt de un tip special. se ştie că educaţia tinde să spiritualizeze mai profund ceea ce natura sau graţia divină a pus în om şi să-l înnobileze cu noi valori. Or, ordinea spiritului este o construcţie, o consecinţă a credinţei, inclusiv religioase. *Viitorul unui om sau al unei comunităţi se clădeşte plecând de la supoziţia dezirabilităţii şi credinţei că acel viitor este cel ce trebuie conturat, câştigat, atins*. Succesul unui act educativ este dat şi de insistenţa cu care educatorul îşi imaginează contururile personalităţii viitoare şi meditează adânc la toate detaliile acestui profil, că nimic nu-i în plus, că nimic nu-i în minus, şi că, deci, acest profil poate căpăta valoare operaţională fiind luat drept ghid şi model corector atât pentru traseul ce-l are de parcurs, cât şi pentru scopul ce-l are a atinge.

De credinţă are nevoie şi elevul - dar nu prin minciună, frică, inoculare - că ceea ce face este bun, corect, dezirabil. Este bine ca el să creadă că este pe mâini bune. El trebuie să se în-creadă în omul de lângă dânsul. El trebuie să consimtă că modelul ce-l are în faţă - dascălul - este unul ce merită a fi urmat.

Credinţa este o dimensiune indispensabilă oricărei instituiri acţionale, mai cu seamă atunci când cei ce suportă intervenţia sunt fiinţe umane - cazul educaţiei, în speţă. Credinţa în ceea ce faci, în felul cum faci, în menirea ce-o ai, în ţinta ce-o vrei atinsă nu numai că orientează şi luminează calea pe care o mergi, dar îţi dă acea siguranţă, certitudine, rectitudine şi imperturbabilitate de care tu, ca profesor, ai atâta nevoie. *Căci dacă pleci la drum fără credinţa*

atingerii unei ţinte, şansele de a o îmbrăţişa sunt minime; te pierzi în meandrele drumului, te rătăceşti în detaliile lui topografice fără credinţa şi revelaţia luminozităţii capătului.

Educaţia religioasă construieşte, pe lângă baza de cunoştinţe datorate educaţiei secularizate, şi ceva în plus: ea are în vedere şi "de ce"-ul vieţii, al existenţei, întrebarea întrebărilor dintotdeauna.

2. 2. Importanţa şi conţinutul educaţiei religioase

Religia a reprezentat un reglator al sistemului vieţii în comunităţile primitive, dar ea nu a încetat să fiinţeze cu aceeaşi funcţionalitate şi astăzi. Sistemul religios face din credinţă centrul vieţii şi creaţiei unei lumi spirituale specifice. O astfel de înclinaţie diminuează unele efecte negative, generate de convulsiunile şi zădărniciile cotidianului mistuitor. Fericirea şi firescul uman nu ţin numai de factorul civilizaţie. Se cunoaşte faptul că echilibrul spiritual ţine mai mult de subtectonica interiorităţii, decât de exterioritatea acaparatoare; oricât de influentă ar fi lumea bunurilor, aceasta nu va fi asimilată satisfăcător dacă nu "rezonează" cu o subiectivitate pornită în căutarea ei. "Viaţa spirituală - afirmă R. Eucken - apare deci ca o creaţie universală a interiorităţii, ca o creaţiei pe care nici o frontieră a exteriorului nu vine să o limiteze" (1912, p. 73). De aceea, religia se livrează cu generozitate interiorităţii umane, pe care o tonifiază pe temeiul unor valori superioare. Fără un scop superior, circumscris şi dimensionat la nivelul subiectivităţii, se văduveşte spiritul de un sprijin solid şi consistent, în ciuda eventualei plenitudini a exteriorului, ajungându-se la vidul şi disoluţia interioară, resimţite de o bună parte dintre fiinţele umane. Inserându-ne în această lume, dar cu un spirit integru, putem trece dintr-o sferă închisă, prin particularitatea ei, în plenitudinea unei vieţi universale, pe care o presupune religia. "Viaţa noastră mai păstrează un sens şi o valoare când este mai mult o dezvoltare şi o concentrare a forţelor, decât o parvenire imediată la scopuri" (1912, p. 158).

Conştiinţa religioasă se situează la baza întregii dezvoltări spirituale. Ea răspunde unei exigenţe a împlinirii. Depăşind formarea strict intelectuală, morală şi artistică, educaţia religioasă pregăteşte fiinţa pentru o percepţie atotcuprinzătoare a realităţii, mult mai adânc semnificată.

Educaţia religioasă nu-şi poate atinge obiectivele propuse dacă ea rămâne eteronomă şi autoritară şi dacă nu ajută la liberarea conştiinţei de corsajul constrângerilor şi fricii. Educaţia intelectuală şi cea morală deschide anumite căi, prima spre descoperirea şi înţelegerea universului vizibil, a doua pentru solidaritatea conştiinţelor şi autenticitatea relaţiilor interumane. Marile

religii confesionale conduc către realizarea unei autonomii supreme. Autonomia este asigurată prin oferirea unor soluţii generale, susceptibile de a se mula şi de a da răspuns la probleme complicate ale existenţei. Valorile promulgate de religie transcend totuşi generalitatea abstractă, devenind bunuri incorporate şi operaţionale pentru fiinţe oricât de particulare ar fi ele. Aceste valori, cu toate că sunt elemente ale patrimoniului cultural comunitar, se sedimentează adânc în mentalitatea individuală, sub forma unor sinteze subiective, particulare, dar cu o capacitate diriguitoare manifestă şi profitabilă. În exerciţiul spiritual religios, individul se dăruie altei fiinţe, se jertfeşte pe sine, dar pentru a se găsi pe sine. "Dragostea omului îşi află adevărata bogăţie în altul, dincolo de sine - scrie Părintele Galeriu.

Dăruindu-mă, am sentimentul că mă lipsesc de ceva. Dar această lipsire, mai profund, evocă «lipsa» constituitivă a stării de creatură. Mă lipsesc pe mine pentru că îmi lipseşti «Tu□». Nimeni nu-şi este sieşi de ajuns şi de aceea «nimeni nu trăieşte sieşi». Mă lipsesc pe mine pentru a mă împlini prin «Tine», prin darul Tău. Darul condiţiei mele de creatură se caracterizează prin renunţare, în vederea împlinirii, renunţare ca sete de împlinire. Darul meu e cale şi punte între limită şi plenitudine. Prin el şi exist şi devin" (Părintele Galeriu, p. 26) (vezi şi nota 4).

Încât, educaţia religioasă tinde, ca orice demers educativ, să faciliteze formarea unei viziuni personalizate asupra lumii, a unui sens existenţial propriu, contribuind la afirmarea unei individualităţi şi la definirea unui caracter. Ea este departe de a facilita şi realiza omogenizarea şi uniformizarea conştiinţelor. Pregnanţa elementelor comune, prin elementele precise ale dogmei sau ale secvenţelor cultice, nu neutralizează decentrările interpretative subiective, care presupun, prin aceasta, trăiri personale, intense şi durabile. Valoarea religioasă este acel bun care - cum spune Constantin Noica (1993, p. 60) - se distribuie fără să se împartă. Dacă valoarea în acelaşi timp însumează, îi uneşte pe oameni şi se păstrează ca atare în distribuirea ei, bunul (o bucată de pâine, de plidă) se împarte, piere prin consumare şi chiar dezbină pe oameni.

Educaţia religioasă are drept obiectiv cultivarea şi dezvoltarea religiozităţii la individul copil sau adult. Esenţa religiei constă în fenomenul de credinţă. Religiozitatea este o stare psihică derivată din credinţa într-un principiu suprem, etern şi imuabil. Este religioasă acea persoană care crede că întregul univers este stăpânit şi direcţionat de o putere absolută şi imperturbabilă: Dumnezeu. De aici derivă şi sentimentul de respect şi de veneraţie faţă de această instanţă transcendentă. Sfinţenia este corolarul vieţii religioase şi constituie întruparea în actu a cumulului de trăiri şi sentimente, respectiv interiorizarea acestora. Orice viaţă religioasă mai implică o serie de elemente precum noţiuni, simboluri, concepţii de viaţă sau morale, dogme etc.

Religia presupune o latură intelectuală (stratificată în dogma sau concepţia religioasă respectivă), o parte afectivă (ipostaziată prin trăirile de respect şi evlavie) şi o dimensiune activ-participativă (consumată în cursul ritualurilor, ceremoniilor sau în viaţa curentă). Să încercăm acum, pe baza sugestiilor lui Ştefan Bârsănescu (1935, pp. 644-7), să aducem o serie de precizări referitoare la conţinutul educaţiei religioase:

1. *Orice om râvneşte să parvină la un sens al lumii şi al vieţii.* Acest sens este identificat într-un principiu primordial, etern şi absolut, care transcende facilitatea şi imediatitatea, uneori devoratoare ale prezentului limitat. Cine tinde după acest sens înalt ajunge cu necesitate la un principiu suprem numit Dumnezeu. Din acest punct de vedere, educaţia religioasă apare ca o datorie de îndrumare a tinerei generaţii către acest principiu suprem. Este adevărat că noţiunea de Dumnezeu pare a fi dificilă de gândit şi de reprezentat. Ideea de Dumnezeu, ca principiu absolut, este raportată la relativitatea experienţelor şi trăirilor individuale. Dar prin aceasta se asigură o deschidere a individului, care altfel rămâne limitat, către cele mai largi şi generale orizonturi spirituale.

2. *Orice cumul ideatic tinde să se întrupeze şi să devină act.* Încât, şi în cazul fenomenului religios, interiorizarea concepţiei religioase se traduce direct în comportamente şi manifestări pe măsura reprezentărilor acumulate. Religia are o valoare practică pentru individ şi colectivitate. Poate de aceea filosoful american W. James va susţine că viaţa religioasă nu are nevoie de o conceptualizare şi susţinere raţională, de îndată ce ea are consecinţe practice imediate şi rezultate folositoare pentru omenire. "Sentimentul religios - susţine filosoful amintit - e para de foc care arde pasiunile josnice, forţa care ocroteşte pe om în faţa cauzalităţii cosmice, sursa de energie, dezinteres şi perseverenţă" (apud Bârsănescu, 1935, p. 646). Educaţia religioasă ne poate face mai buni şi mai imperturbabili în faţa vitregiilor şi calamităţilor existenţiale. Desigur că se poate realiza această rectitudine comportamentală şi pe alte căi. Dar pentru mulţi oameni, credinţa religioasă îi menţine într-o integritate existenţială şi îi îndreaptă pe traiectul unei vieţi mai echilibrate.

3. *Educaţia religioasă are şi consecinţe culturalizatoare.* Religia este o formă de spiritualitate care poartă anumite valori şi este creatoare de valori. Ea dă consistenţă acţiunilor noastre şi umple cu sens acte aparent banale. Ea ne îngăduie accesul în lumea altor valori care, în mod fericit, se completează: valorile morale, artistice, tehnice etc.

4. Există şi o altă raţiune pentru realizarea unei educaţii religioase în spaţiul nostru cutural: *un motiv istoric şi naţional.* A educa în spiritul valorilor creştine înseamnă a ne racorda la evenimente ale trecutului neamului nostru. Cultura românească veche s-a clădit şi s-a centrat, într-o anumită perioadă, pe spiritualitatea ortodoxă.

Desigur, în interiorul fiecărui cult şi confesiune, se pot închega funcţii şi obiective diferenţiate, ce se vor urmări în plan practic. Dar, în general, aceste obiective şi strategii vor avea ca puncte comune exigenţele de ordin general sugerate mai sus (5).

Copilul este deosebit de permisiv la credinţa în minuni, în supranatural, în mistere. El constituie un teren favorabil pentru primirea dogmelor şi credinţelor religioase. Prin imitaţie, el va primi, în familie, aceeaşi credinţă la care aderă şi părinţii lui. Dacă ne referim la copilărie, observăm că aceasta este faza în care individul este dispus să adere la o concepţie deistă sau atee despre existenţă. De aici şi dificultăţile care se pun în legătură cu educaţia religioasă a copilului mic. La pubertate, lucrurile par să se complice din acest punct de vedere. Gândirea, la această vârstă, devine critică şi logică. Se manifestă o tendinţă de a întemeia şi justifica raţional dumnezeirea şi ceea ce ţine de ea. Probleme precum nemurirea, viaţa şi moartea sunt puse în chestiune. Explicaţia realistă zdruncină vechile credinţe, în cazul în care ele au fost incorporate. Cei mai mulţi tineri, în această fază, intră într-o stare de incertitudine. Nu puţini se vor orienta către o atitudine neutrală sau chiar ateistă. O atragere forţată la religie, în această fază critică, poate fi malefică şi pentru subiectul în cauză, dar şi pentru ideea credinţei în sine. La adolescent sentimentul religios tinde către o diminuare şi mai pronunţată. Chiar dacă înclinaţiile sale metafizice cresc, acestea au mai mult o coloratură realist-raţională. Tendinţa de inserţie în colectivitate şi în social umbreşte, într-un fel, eventuala pornire religioasă.

Plecând de la aceste premise, Stefan Bârsănescu evidenţiază o serie de reguli de care ar trebui să se ţină seama în educarea religioasă pentru anumite vârste. Astfel, în copilărie, spiritul preia fără critică aproape orice idee, este bine să prezentăm copilului, sub formă de povestiri, pildele şi parabolele biblice, înlăturând cu precauţie chestiunile complicate sau cele controversate, cum ar fi elementele mitice. În pubertate, este de preferat să se aducă la cunoştinţă şcolarilor etica creştină, deci să fie familiarizaţi cu problemele morale specifice. Acum, morala creştină poate impresiona spiritul şcolarului şi prin caracterul ei generos. Pentru adolescent, este indicat să se predea elemente de filosofie creştină, ce corespund spiritului tânăr, orientat acum social, doritor să se consacre binelui public (6).

2. 3. Perspectivele educaţiei religioase în şcoala românească

În societatea românească actuală se pune problema realizării unei educaţii religioase instituţionalizate. Legea învăţământului stipulează realizarea obligatorie a orelor de educaţie religioasă pornind de la opţiunile variate ale elevilor.

Situaţia creată nu poate să nu genereze anumite probleme, fie didactice (ce se va preda, cine şi cum se va face educaţia religioasă etc.), fie chiar de ordin ideologic (pot exista părinţi liber-cugetători care să nu accepte pentru copiii lor o atare educaţie). Fără a face polemică, vom expune, în continuare, câteva puncte de vedere.

Se ştie că statutul religiei, în vremurile, restrişte poate fi un barometru al (ne)libertăţii oamenilor şi al gradului de autoritate a unui regim socio-politic. Îndepărtarea religiei din societate nu este nici necesară şi nici uşoară, dacă cineva ar urmări acest lucru. Chiar dacă, în anumite momente, ea a fost marginalizată, aceasta s-a întâmplat datorită faptului că pe intervale scurte religia poate fi formal repudiată, la nivel instituţional, statal - de pildă – dar niciodată societatea nu ar putea suporta la infinit lipsa religiei. Cât priveşte insinuarea comportamentului religios la nivel individual, este greu de crezut că omul poate fiinţa în afara unor repere transcendente.

După o perioadă îndelungată de îndoctrinare forţată, religia, ca şi alte forme de spiritualitate sau de comportament, îşi revendică - pe drept - roluri şi funcţii care în regimul totalitar au fost forţat ocultate sau eludate. Pe de altă parte, criza de ordin moral a întregului corpus social reclamă şi obligă realizarea unei colaborări a instanţelor mai mult sau mai puţin specializate, în direcţia revitalizării moral-spirituale a poporului nostru. Iar printre aceste instanţe, religia ocupă un loc aparte.

S-a ajuns deci la înmulţirea stimulilor culturali de sorginte religioasă prin mass media, prin conferinţe ale diferiţilor misionari sau prin introducerea unor noi discipline în planurile de învăţământ. Analizând aceste realităţi dintr-o perspectivă pedagogică, nu putem să nu ne punem mai multe întrebări: este necesară realizarea unei educaţii religioase instituţionalizate?, dacă da, cine o va face?, care ar conţinutul şi obiectivele educaţiei religioase?, unde şi prin ce metode ar fi aceasta posibilă?

Toate cele relevate în paragrafele anterioare constituie argumente care ne determină să pledăm în favoarea promovării educaţiei religioase, care şi-ar găsi locul printre componentele clasice sau răsfrântă, într-un mod corespunzător, în - ceea ce deja s-a încetăţenit - "noile educaţii". În nici un caz nu suntem de acord cu subordonarea întregii educaţii perspectivei religioase. A. Kriekemans, un pedagog neotomist, afirmă, de pildă, că idealul educaţiei este de natură exclusiv religioasă. Idealul educativ constă, după pedagogul catolic, în restauraţia stării adamice, prin recuperarea naturii noastre originare. Educaţia constituie tocmai acest ajutor dat omului pentru restauraţia perfecţiunii sale de dinaintea păcatului capital (1967, p. 87).

Chiar şi Rudolf Steiner, un luptător pentru înnoirea artei pedagogice prin – ceea ce numeşte el – ştiinţa spirituală, nu pledează pentru polarizarea

întregului învăţământ în jurul credinţei religioase. Şcoala Waldorf nu este "o şcoală a unei concepţii despre lume" (1991, p. 146). Religia se predă, dar nu în şcoală. Ea este separată, preoţii sau profesorii de religie predând-o dincolo de orele de curs.

O poziţie echilibrată este adoptată de Rene Hubert, care pune pe acelaşi plan educaţia religioasă cu cea artistică şi cea filetică (educaţia sentimentului iubirii), toate cele trei laturi fiind subordonate educaţiei estetice. Chiar dacă subordonarea educaţiei religioase celei estetice poate fi pusă în chestiune, finalităţile şi etapele educaţiei religioase, consemnate de pedagogul francez, pot fi reţinute ca sugestii pentru un eventual cadru metodologic, adaptat condiţiilor noastre culturale.

Date fiind delicateţea şi noutatea (relativă, însă) a educaţiei religioase în spaţiul nostru spiritual, considerăm că e nevoie de multă precauţie în dimensionarea acestei activităţi. Dacă perimetrul informal (reprezentat îndeosebi prin mass media) este mai puţin permeabil unui control pedagogic, educaţia religioasă, realizată în şcoală, nu poate fi lăsată nici la discreţia amatorismului, nici a prozelitismului, probate fie de foştii propagandişti ateişti, fie de unii preoţi exclusivişti. La ora actuală, instrucţia religioasă este lăsată mai mult pe seama preoţilor, ştiut fiind că nu dispunem încă de personal didactic calificat. Familia, din acest punct de vedere, face prea puţin (doar îl introduce pe copil într-un cult prin latura exterioară, îndeosebi ritualică) şi cere ea însăşi o instrucţie şi o educaţie în acest sens. Pe de altă parte, nu toţi preoţii au şi o pregătire pedagogică, ceea ce face ca, uneori, retorismul amorf, impresionist sau strident al unor slujitori ai bisericii să fie păgubitor atât pentru religie, cât şi pentru educaţie. O credinţă nu se impune, ci se propune cu calm, în linişte şi - deseori - în tăcere.

Considerăm că la vârstele mici educaţia religioasă ar trebui realizată de către profesorii de teologie (în formare acum, pe lângă *Facultăţile de Teologie*), prin etalarea conţinuturilor morale aflate în unele secvenţe biblice sau alte cărţi sfinte, prin simplă narare şi povestire. Acest demers va fi completat cu acţiunile întreprinse în afara şcolii, în biserică sau în familie. La nivel liceal se pretează o disciplină cu caracter de *filosofia şi istoria religiilor*, predată într-o perspectivă neutrală, nepersuasivă, neangajată prea mult afectiv. Noua disciplină ar avea rolul de a asigura o cultură şi o instrucţie, atât în direcţia religiei de bază, cât şi a altor curente religioase, tradiţionale sau moderne. Mai mult, am propune ca această disciplină să fie predată de un dascăl laic (profesorul de filosofie ori de istorie), capabil să realizeze o hermeneutică a parabolelor şi textelor religioase.

Pledăm deci pentru o oarecare specializare a factorilor educativi în realizarea educaţiei religioase: şcoala ar trebui să asigure, cu preponderenţă, o

instrucţie religioasă, prin cunoaşterea, într-o perspectivă genetică şi comparativă, a marilor religii ale umanităţii, iar familia şi biserica se vor angaja, într-un mod diferenţiat şi cu titlu facultativ (în funcţie şi de specificul confesional), spre materializarea valenţelor formative ale acestui tip de educaţie, prin realizarea educaţiei pro-religioase propriu-zise. Nu sunt excluse unele activităţi formative în şcoală, dar ar fi de preferat ca acestea să fie deplasate spre cadrul nonformal (oficieri comemorative, de sfinţire, de instituire etc.).

Nu este corect ca atribuţiile funcţionale ale şcolii şi bisericii să se intersecteze atât de mult încât să nu mai existe diferenţierile fireşti. Nu este demn şi onest ca ceea ce trebuie să facă biserica să facă şcoala şi invers (7). Este drept că avem nevoie de un om moral, şi religia – o ştim – asigură acest deziderat. Dar nu am vrea ca ea să fie asimilată unui simplu mijloc pentru un scop foarte imperios hic et nunc. Căci dacă s-a considerat că filosofia - de pildă - a fost în evul mediu o *ancilla theologiae*, nu am vrea ca acum sau mai târziu să se spună despre religie că a devenit o *ancilla educatio*.

Considerăm că nu este benefic să se propună două tipuri de curriculum-uri "paralele", un conţinut secularizat şi unul religios, ci necesar un singur curriculum în care elementele celor două tendinţe să fie unificate prin valorile comune ce vor fi infuzate în conţinuturile învăţământului, verificate deja ca oportune şi eficiente. Mai mult decât atât, trebuie vegheat ca elementele de conţinut ale disciplinelor să fie congruente şi articulate axiologic (de pildă, ceea ce se afirmă la biologie nu se va infirma la ora de religie). Informaţiile care se dau elevilot trebuie să fie antinomice.

Opţiunea pentru un mod de viaţă reliioasă sau secularizară este o problemă personală, intimă. Principiul respectării libertăţii alegerii în cunoştinţă de cauză ar putea fi încălcat dacă, pe de o parte, educaţia religioasă este substituită cu inculcarea, la o vârstă fragedă, iar pe de altă parte, cei chemaţi pentru realizarea acestei educaţii nu-şi păstrează neutralitatea în raport cu obiectul pledoariei lor (dar este posibil aşa ceva?).

Educaţia religioasă n-ar trebui să aibă nimic de-a face cu prozelitismul, cu fanatismul sau chiar cu unele pretinse misionarisme. Educaţia religioasă trebuie să plece de la principiul respectării valorilor fundamentale ale omului – respectarea drepturilor individuale, cultivarea toleranţei, libertatea religioasă şi de conştiinţă, dreptul fiecărei persoane de a crede sau nu, de a adera la o doctrină religioasă sau chiar de a-şi schimba convingerile religioase. Ea nu trebuie să conducă la culpabilizare sau marginalizări ale indivizilor şi colectivităţilor. Educaţia religioasă autentică pregăteşte terenul pentru o mai bună înţelegere şi comunicare între oamenii de diferite credinţe şi convingeri religioase şi facilitează realizarea unui dialog fecund interconfesional. Ea

poate preveni eventualele disensiuni sau dispute chiar cu caracter extraconfesional (în plan social, economic, rasial etc.) (8).

2. 4. Perspective educaţionale ale globalismului religios

Unitatea spirituală a omenirii este un leit-motiv care inspiră multe demersuri şi strategii cu caracter internaţional. În numele acestei unităţi se redescoperă sau se propun sisteme religioase unificatoare, purtătoare de aspiraţii nobile îmbietoare. Interconfesionalismul şi/sau ecumenismul, ca ample mişcări filosofico-religioase, au rolul de a facilita apropierea şi dialogul la scară mondială. Religia slujeşte acestei unificări fie ca instanţă subordonată unor strategii globale (politice, morale), fie în mod autonom, ca o paradigmă generalizatoare, capabilă să strângă laolaltă, prin ea însăşi întreaga omenire.

Primul caz este ilustrat de locul pe care îl ocupă credinţa religioasă printre principiile adoptate de *Institutul de Moralogie* din Japonia, înfiinţat la începutul secolului al XX-lea de Chikuro Horoike – un mare vizionar al spiritualităţii holistice. Astfel, printre cele şase principii fundamentale ale *Moralei Universale* – spre care trebuie să se îndrepte întreaga omenire - găsim, pe locul al doilea, principiul Bunăvoinţei lui Dumnezeu, ca exemplaritate practică pentru conduitele morale dezirabile (vezi Lauwerys, p. 97).

Cel de-al doilea caz poate fi ilustrat de religia Baha'i, la care ne vom opri în cele ce urmează. Religia Baha'i reprezintă o concepţie spirituală holistică, unificatoare asupra naturii omului şi a societăţii. Ca mişcare spirituală "globalistă", aceasta încearcă să integreze valorile specifice religiilor particulare, conservând elementele universale. Principiile călăuzitoare ale religiei Baha'i sunt următoarele: 1) unicitatea omenirii; 2) pacea universală într-o lume bine ordonată; 3) independenţa în investigarea adevărului; 4) comuna fundamentare a tuturor religiilor; 5) armonie esenţială între ştiinţă şi religie; 6) egalitate între femei şi bărbaţi; 7) eliminarea prejudecăţilor de toate felurile; 8) universalitatea educaţiei obligatorii; 9) soluţionarea problemelor economice; 10) adoptarea unui limbaj auxiliar universal (cf *Baha'i, Teachings...*, 1992, p. 1). Observăm că un principiu important este asigurarea unei educaţii obligatorii pentru toţi. Potrivit acestei religii, segregarea şi neînţelegerile mutuale pot fi remediate printr-o instrucţie şi educaţie generală, în acord cu posibilităţile fiecăruia.

Ne putem întreba, desigur, în ce măsură religiile de acest tip pot contribui la emergenţa unei etici universale eficiente. Michel Voisin (1988, p. 43-5), un sociolog belgian, poposind asupra acestei probleme, va releva atât unele dificultăţi, cât şi o serie de posibilităţi de realizare a acestui scop. O parte din

frâne, ipostaziate în elaborarea unei etici universale, provin din faptul că ansamblul de religii ale salvării (ce oferă şanse prin mântuirea prin revelaţie) intră în conflict cu cea mai mare parte din instituţiile sociale şi, în general, cu "ordinea socială" existentă, întemeiată pe principii ale dominanţei (ori corpusul principal al unei religii mondiale este altfel orientat). Un principiu precum caritatea universală sau pacea universală poate fi refuzat la un moment dat de o instanţă laică, care se ghidează după alte valori şi interese. O a doua frână este dată de raportul religie-economie. Religiile salvării sunt defavorabile economiilor actuale, raţionaliste, consumatoriste, care se bazează pe calculul si maximizarea profiturilor. O a treia tensiune este cea instituită în raportul religie-politică. Etica fraternităţii - presupusă de religia globalistă de tip Baha'i - este opusă "moralei" politice, bazată pe putere şi forţă. Se mai pot ipostazia, în acelaşi mod, contradicţii între principiile religiei, pe de o parte, şi cele ale artei, cunoaşterii, sexualităţii, pe de altă parte. În acelaşi context, sociologul amintit vine şi cu unele fapte ce încurajează posibilitatea unificării morale pe temeiul religiei: interesul tot mai crescând al tineretului faţă de fenomenul religios, al indivizilor din ce în ce mai cultivaţi, tendinţa de individualizare a sentimentului sacru, interpenetrarea unor tradiţii spirituale din Occident şi Orient, creşterea împrumuturilor şi contaminărilor între doctrine sau ritualice etc.

Dimensiunile educative ale religiei Baha'i sunt propensate de sensul responsabilităţii şi a dragostei faţă de viaţă şi creaţia divină. După scrierile Baha'i, sursa întregii cunoaşteri este dată de cunoaşterea lui Dumnezeu. Educaţia de tip Baha'i comportă trei dimensiuni: a) educaţia materială, ce priveşte dezvoltarea corpului prin mijloacele de subzistenţă, b) educaţia umană, ce vizează aspectele civilizaţiei şi progresului şi c) educaţia divină, care consistă în dobândirea perfecţiunii divine (Allen, 1970, p. 17). În acord cu această concepţie, şcolarizarea trebuie să devină permeabilă la o serie de dimensiuni umane precum: elevarea umană, unitate în diversitate, unicitatea fiinţei umane, pace, raport optim între cunoaştere, dragoste, creaţie, între materialitate şi spiritualitate. Pornind de la aceste repere, curriculum-ul se va dezvolta şi se va spiritualiza în acord cu următoarele aliniamente interogative: pe ce "ideologie" trebuie să se bazeze educaţia?, în ce "context" se va învăţa?, ce "limite" de resurse şi de timp există?, ce "metode" de instrucţie par a fi mai eficiente? (Finch, 1990, p. 147).

Cât priveşte dimensionarea propriu-zisă a curriculum-ului, acesta se va analiza din patru puncte de vedere:

– ce model de curriculum este bine să se adopte (curriculum centrat pe materii, pe copil, pe teme, pe experienţa comună sau individuală etc.);

– ce discipline trebuie să fie principale;

– ce alte elemente se vor vehicula (conţinuturi "ascunse" precum ascultarea, docilitatea, participativitatea, spirit de negociere, elemente de socializare, autodisciplina, meditaţia etc.);

– ce priorităţi se vor da elementelor de conţinut (va trebui să primeze elementele ce formează conduite şi comportamente).

După cum este lesne de înţeles, educaţia Baha'i constituie şi o soluţie benefică în societăţile multiculturale, în perspectiva formării sentimentelor de toleranţă şi de respect reciproc. Ea poate reduce tensiunile interculturale, poate apropia oameni de culturi şi confesiuni diferite, în numele unor valori liant, unificatoare.

Religiile globale par a fi soluţii plauzibile mai mult pentru viitor, decât pentru prezent. Este posibil să se ajungă treptat, în mod natural, la o religie unică, în acelaşi mod în care se va unifica limbajul, cunoaşterea, cultura. A impune, însă, o religie universală, chiar dacă este animată, în subsidiar, de valori autentice şi necesare omenirii actuale, aceasta atrage după sine o artificializare a raporturilor şi trăirilor spirituale şi chiar o respingere ab initio din partea unor comunităţi sau indivizi deja bine situaţi în perimetrul unor religii. Religia unică, ca idee, este destul de atrăgătoare, dar acest vis pare a fi pe cât de frumos, pe atât de himeric. Actualele religii şi confesiuni şi-au decantat valorile specifice în sute şi mii de ani. Este greu de crezut că ele se vor putea neutraliza într-o masă amorfă, nediferenţiată sub aspectul expresiilor de manifestare şi al conţinuturilor de idei. Dar cu siguranţă că în fiecare religie se por repera seturi valorice universal valabile. Accentul trebuie pus pe dialogul interconfesional, şi nu pe tendinţele de înglobare sau de dispersiune a diferenţelor. Bogăţia diversităţii spiritualităţilor religioase dă seama de particularităţile oamenilor şi colectivităţilor. Religiile secvenţiale răspund cel mai bine unor nevoi ale oamenilor şi grupurilor prezente, care, de altfel, le-au şi generat. Cum s-a structurat o ideologie mondială, economică sau politică , este firesc să se manifeste şi tendinţe de închegare a unei religii unitare, pe baza unor constante spirituale, valabile pentru fiecare fiinţă omenească. Idealul, în sine, este benefic. Să sperăm că realitatea nu va întârzia prea mult în concretizarea acestui orizont aspiraţional.

Note şi referinţe

(1) Omul este o fiinţă ce simte, trăieşte realitatea şi prin alte tipuri de raporturi, întreţinute cu aceasta, direct sau indirect. "Sentimentele de supunere şi de veneraţiune – scrie Fr. Paulsen – de dorul desăvârşirii de care i se umple inima în faţa naturii şi istoriei, determină mai nemijlocit şi mai adânc legătura lui intimă cu realitatea, decât o pot face ideile şi formulele ştiinţei. Din ele răsare încredinţarea că lumea nu este un joc fără noimă al unor forţe oarbe, ci revelaţia a ceva bun şi mare, pe care cu bucurie poate să-l recunoască ca înrudit cu propria sa natură intimă. Căci aceasta este esenţa proprie a oricărei credinţe religioase, anume încredinţarea că în ceea ce eu iubesc şi cinstesc ca ceea ce e mai înalt şi mai bun, mi se relevă natura adevărată a realităţii,

siguranţa că binele şi perfecţiunea, spre care se îndreaptă dorinţa cea mai adâncă, a voinţei mele, este temelia şi scopul tuturor lucrurilor" (Fr. Paulsen, *Introducere în filosofie*, Ed. a II-a, Tip. "România nouă", Bucureşti, 1924, p. 27).

(2) Mircea Eliade ataşează fiecărei religii o antologie adiacentă. Religia nu numai că vorbeşte despre o lume, dar instituie o lume. "Ea arată ceea ce este realmente şi făcând aceasta întemeiază o lume care nu este evanescentă şi incomprehensibilă" (Mircea Eliade, *Eseuri*, Ed. Stiinţifică, Bucureşti, 1991).

(3) Chiar şi modul de răspândire a unei religii contribuie la identitatea confesională. Dumitru Stăniloae arată că, spre deosebire de Biserica de Apus, cea de Răsărit "a extins mesajul creştin prin iniţiativa particulară a sfinţilor şi martirilor, nepreocupaţi de nici o tendinţă de cucerire, ci numai de trebuinţa lor interioară de mărturie a credinţei, însoţită de viaţa în simplitate, de smerenie, de sacrificiu total şi de bunătate impresionantă" (Dumitru Stăniloae, *Reflexii despre spiritualitatea poporului român*, Ed. Scrisul Românesc, Craiova, 1992, p. 24).

(4) Mai supunem atenţiei două puncte de vedere asupra aceleeaşi idei. "Doar cel care trăieşte în sine tot universalul şi totul ca universal, doar cel care a învins în sine înclinaţia egoistă către salvarea de sine şi reflecţia vanitoasă asupra propriilor forţe, doar cel care s-a eliberat de sinele său separat şi izolat are forţa de a fi creator şi persoană. Doar eliberarea omului de sine îl aduce la sine" (Nikolai Berdiaev, *Sensul creaţiei*, Ed. Humanitas, Bucureşti, 1992, p. 31). "O persoană care se afirmă ca individ, mărginindu-se la limitele naturii sale separate, nu poate să propăşească în mod deplin şi creşte împuţinată. Numai renunţând la propriul conţinut, cedându-l în mod liber, încetând să mai existe doar pentru sine, o persoană se poate exprima în mod deplin în unitatea naturii tuturor. Renunţând la binele separat, ea se dezvoltă continuu şi este îmbogăţită prin tot ceea ce aparţine întregului" (Vladimir Lossky, *Introducere în teologia ortodoxă*, Ed. Enciclopedică, Bucureşti, 1993, p. 181).

(5) De asemenea, se pot dimensiona forme şi cadre organizatorice de derulare a educaţiei religioase precum exemplul, instrucţia religioasă, rugăciunea individuală, cântecele religioase, ceremonialul religios, predica şi conferinţa cu subiect religios, literatura şi arta etc. (cf. Ştefan Bârsănescu, *Curs de pedagogie generală*, Lit. C. Ionescu, Bucureşti, 1935).

(6) Rene Hubert mai ipostaziază o serie de finalităţi ce pot fi realizate în cadrul educaţiei religioase:

a) Religiile confesionale au privilegiul de a oferi fiinţei în formare, la orice vârstă, răspunsuri pe măsura căutărilor şi posibilităţilor specifice. Scopul acţiunii pedagogice, la fiecare nivel de dezvoltare, este de a concura la structurarea unei sinteze congruente a conştiinţei. Trebuie desfăşurată în fiecare etapă acea secvenţă a fenomenului religios care poate fi accesibilă şi care poate avea efect maxim asupra sentimentului religios.

b) Credinţa religioasă este, într-un fel, o problemă subiectivă întrucât percepţia sacrală a realităţii se face prin prisma experienţelor personale. Numai că acest "egocentrism" religios debordează cu mult cercul unor interese imediate sau pasiuni trecătoare şi absoarbe în el elemente fundamentale ale întregii umanităţi. Sentimentului divinului are drept consecinţe îmbogăţirea şi deschiderea individului prin disponibilizarea lui către valori universale.

c) Este de dorit ca elevul să sesizeze şi să proiecteze o anumită aură sacră asupra lucrurilor şi evenimentelor. Există în această predispoziţie acea spontaneitate, prospeţime, naivitate pozitivă de raportare la existenţă, ce nu trebuie să fie în totalitate demitizată. Orice religie presupune un folclor, o lume a visării şi reveriei, o lume plină de eroi şi modele, corespunzând unor nevoi spirituale ce trebuie satisfăcute. Departe de a-l izola, aceste resurse pot determina la elev anumite

obişnuinţe morale şi familiarizarea lui cu unele normative sociale. Această ataşare faţă de mentalitatea unui grup facilitează inserţia copilului în grupul de referinţă şi implicit socializarea sa. (Rene Hubert, *Traite de pedagogie generale*, PUF, 1965, pp. 452-6).

(7)Spaţiul cel mai prielnic educaţiei pro-religioase este lăcaşul de cult. Biserica creează mediul oportun pentru trezirea şi cultivarea sentimentelor de evlavie şi de înălţare sufletească. Nici cadrul natural, nici locuinţa, nici ambianţa şcolară nu pot suplini atmosfera adânc înălţătoare, îmbietoare la curăţenie şi tihnă spirituală, pe care o presupune biserica.

(8) Există o ştiinţă a religiilor (lumii) şi institute de cercetări care se consacră acestui domeniu, de identificare a punţilor de legătură dintre expresii şi practici religioase diferite.

3. O nouă topică: educaţia interculturală

3. 1. Implicaţii educative ale valorizării diferenţelor

Se ştie că şcoala este un spaţiu al negocierii valorilor, atât a celor externe, absorbite în acest mediu, cât şi a celor interne, emanate în/de perimetrul şcolar. "Dacă instituţia educativă se vrea a fi 'centrată pe educat' şi dacă ea consideră educatul în realitatea sa concretă, individuală, deci diversă, atunci aceasta nu poate să înveţe la fel pe elevii care au referinţe şcolare, sociale, culturale diferite, decât cu riscul de a-i sărăci şi a sărăci şi comunitatea. Este important deci să pleci de la capitalul cultural disponibil" (Rey, 1993a, p. 2). Constituie un truism afirmaţia că societatea noastră actuală devine din ce în ce mai accentuat pluriculturală (1). Este cunoscut, de asemenea, că educaţia este, în principal, o activitate de transmitere şi difuziune a culturii. Graţie acesteia, cultura se transmite de la o generaţie la alta, îmbogăţindu-se şi diversificându-se continuu.

Spaţiul existenţei individuale, în acest sfârşit de secol, depăşeşte limitele tradiţionale ale ambianţei originare, de formare şi socializare iniţiale. Întâlnirea şi dialogul culturilor, în ciuda distanţelor pe care le separă în timp şi spaţiu, sunt inevitabile şi, în multe cazuri, devin problematice şi complexe. Se pot astfel constata numeroase efecte disfuncţionale, precum eşecul în adaptarea mutuală, ambiguităţi identitare sau de comportament, refuzul sau percepţia slabă a alterităţii. Problema coexistenţei diferitelor culturi în sânul aceleeaşi societăţi este, după părerea multora, o sfidare destul de deconcertantă a prezentului şi viitorului.

În ciuda acestor imperative, educaţia rămâne, în continuare, o operă de conformism, de dirijare socială. Pluralismul este refuzat mai departe de către

această instituţie. "Că şcoala face alegeri, este indiscutabil, dar alegerea sa fundamentală este întâi de toate cea a non-pluralităţii – constată cu amărăciune Jean Houssaye (1991, p. 50).

Când un individ se situează între două culturi există riscul apariţiei unui dezechilibru transcultural, din cauză că apare o tensiune între valorile specifice celor două sisteme culturale; în acest tranzit cultural, individul riscă să se "rătăcească", deoarece valorile "vechi" nu sunt (încă) validate şi confirmate în cultura nouă, de inserţie. Criteriile axiologice sunt prost reperate sau nu sunt identificate. Se pare că e necesară o anumită perioadă de timp de acomodare pentru discernarea sau descoperirea valorilor analoge din "noua"cultură (sau valorile "de substituţie") în vederea stabilirii unui referenţial valoric restructurat, din perspectiva căruia să se poată descifra satisfăcător noul spaţiu spiritual.

Persoana care penetrează într-un alt orizont cultural se va vedea confruntată cu un alt sistem de percepţii ale realului, un ansamblu de viziuni culturale specifice asupra timpului şi spaţiului, un mod diferit de relaţionare faţă de altul. În situaţia creată, trebuie să se exploateze simbolurile comune, elementele culturale asemănătoare care fac o breşă şi pot facilita "pasajul" dintr-o lume (cu valorile ei) în alta, mai bogată şi mai permisivă la valori eterogene. Pentru înţelegerea mutuală, este necesară o negociere a sistemului de referinţe comune între partenerii acestui schimb. Elementele comune se pot converti în suporturi pentru catalizarea procesului de integrare. "Învăţarea tradiţiilor culturale şi a principiilor etice rămâne o esenţială parte a balanţei educaţionale. Faptul că tradiţiile sunt diferite în diverse culturi, nu invalidează normele sociale locale. Fiecare cultură este ca o operă de artă. Tradiţiile locale dau sens şi armonie în întregul context al culturii. În interiorul fiecărei culturi progresul şi reforma sunt de aşteptat, dar ele nu sunt aduse de regula că dacă ceva este bun într-o cultură este în mod necesar şi în alta" (Pugh, 1980, p. 119). În acest proces, "prima" identitate se va eroda (sau va intra) într-o "a doua", pe cale de a se naşte, dar care va fi înglobantă şi mai largă. În legătură cu această situaţie, se pun câteva întrebări: este, oare, necesar să se oculteze anumite valori, pentru a se decanta mai bine cele noi venite? Care valori joacă rolul de rampă de translare către noile coduri de valori, cele identice, sau cele diferite sau chiar contrastante? Aceste valori antagoniste (în cazul în care ele există), să constituie, oare, obstacole pentru procesul de tranziţie a individului spre o altă cultură? Încorporarea noilor valori se produce printr-o necesară "devalorizare" a altora? La aceste chestiuni trebuie să se răspundă de o manieră atentă şi nuanţată. Într-o interacţiune culturală autentică, credem că este de dorit să se realizeze un continuum valoric şi nu o ruptură sau o negare, chiar şi parţială, a unor valori preexistente.

Perspectiva disjunctivă, asupra acestei probleme este deosebit de malefică. Este naivă tranşarea între valori "rele" şi "bune" în materie de cultură. Trebuie păstrate şi exploatate valorile "vechi", identice sau nonidentice culturii "gazdă", de o manieră contextuală. Doar astfel individul se va "acorda" cu o multitudine de stimuli culturali, poate diferiţi, dar importanţi, asigurându-se o receptare şi o trăire a diversităţii modalităţilor culturale din noul mediu. Este foarte plauzibilă necesitatea restabilirii conjuncturale a unei alte ordini de priorităţi axiologice. Dar cum sunt obligatorii acumularea şi semnificarea tuturor valorilor neexperimentale încă pentru îmbogăţirea spirituală a insului ce este nevoit să transgreseze spre alte orizonturi culturale.

Nu este vorba despre o reducţie sau de o uniformizare, până la anihilare a specificaţiilor culturale. Nu toate valorile, obiceiurile şi expresiile culturale pot fi considerate la fel de egale şi acceptate ca atare în planurile interculturale de învăţământ. În contextul multiculturalităţii, accentul s-ar cuveni a fi pus pe "metavalori", respectiv pe criteriile de semnificare, interpretare şi alegere a valorilor şi nu pe valori date, unice, secvenţiale. Cum am arătat în alt paragraf, formarea unei competenţe axiologice, respectiv a unei capacităţi de a alege şi semnifica valori pe cont propriu, pare a fi consonantă cu obiectivele educaţiei interculturale.

Educaţia interculturală constituie o opţiune ideologică în societăţile democratice şi vizează pregătirea viitorilor cetăţeni în aşa fel încât ei să facă cele mai bune alegeri şi să se orienteze în contextele multiplicării sistemelor de valori (3). Adaptarea la mutaţia şi diversitatea culturală este necesară atât pentru "minoritari", cât şi pentru "majoritari", în interacţiunile prezente şi viitoare.

Consultând o anumită bibliografie de specialitate, putem constata că teoretizările şi acţiunile privind interculturalitatea constituie o consecinţă a unor dificultăţi relaţionale ivite în situaţiile de criză. Interculturalismul, ca principiu teoretic şi acţional, este un răspuns specific la o problemă de teren: eşecul şcolarizării copiilor imigraţi (vezi Martine Abdallah-Pretceille, 1986).

O definiţie comprehensivă asupra interculturalului vom găsi la Micheline Rey, o cercetătoare devotată acestei problematici de la Universitatea din Geneva: "Cine spune intercultural spune în mod necesar, plecând de la sensul plenar al prefixului inter: interacţiune, schimb, deschidere, reciprocitate, solidaritate obiectivă. Spune, de asemenea, dând deplinul sens termenului cultură: recunoaşterea valorilor, a modurilor de viaţă, a reprezentărilor simbolice la care se raportează fiinţele umane, indivizi sau societăţi, în interacţiunea lor cu altul şi în înţelegerea lumii, recunoaşterea importanţei lor, a rolului lor, a diversităţii lor, recunoaşterea interacţiunilor care intervin simultan între multiplele registre ale aceleeaşi culturi şi între diferite culturi" (Micheline Rey, 1984a).

Educaţia interculturală vizează" o abordare pedagogică a diferenţelor culturale, strategie prin care se iau în consideraţie specificităţile spirituale sau de alt gen (diferenţa de sex, diferenţa socială sau economică etc.), evitându-se, pe cât posibil, riscurile ce decurg din schimburile inegale dintre culturi sau, şi mai grav, tendinţele de atomizare a culturilor. Abordarea interculturală, se arată într-o lucrare editată de Consiliul Europei (Antonio Perotti, 1992), nu este o nouă ştiinţă, nici o nouă disciplină, ci o nouă metodologie ce caută să integreze, în interogaţia asupra spaţiului educaţional, datele psihologiei, antropologiei, ştiinţelor socialului, politicii, culturii, istoriei. Discursul asupra interculturalului îşi extrage seva din perspectivele deschise de conexiunile disciplinare. *Educaţia interculturală vizează dezvoltarea unei educaţii pentru toţi în spiritul recunoaşterii diferenţelor ce există în interiorul aceleeaşi societăţi şi mai puţin (sau deloc) o educaţie pentru culturi diferite, ceea ce presupune staticism şi o izolare a grupurilor culturale.* O educaţie concepută în perspectivă interculturală va resemnifica relaţiile dintre şcoală şi alte spaţii educative; ea va deborda zidurile şcolii, prelungindu-se şi insinuându-se în activităţile informale. Dar valorizarea diferenţelor, specifică educaţiei interculturale, poate să stea şi sub semnul unor obiecţiuni, cel puţin teoretice (cf. Camilleri, 1985, pp. 154-5): a) s-ar putea pune în chestiune consensul social şi chiar unitatea naţională; b) se fixează, o dată pentru totdeauna, o hartă a diferenţelor culturale; c) se naşte riscul de a nu se mai evidenţia asemănările fireşti dintre diferitele grupuri; d) se pune sub semnul întrebării existenţa unui corp de cunoştinţe obiective şi se cade într-un soi de relativism cultural; e) există riscul pentru educaţie de a sprijini segregarea şi non-comunicarea culturală în loc să le aneantizeze.

Atitudinea interculturală facilitează apariţia unei sinteze de elemente comune, ca fundament al comunicării şi înţelegerii reciproce între diferitele grupuri culturale. Şcoala, acceptând principii precum toleranţa, respectul mutual, egalitatea sau complementaritatea dintre valori, va exploata diferenţele spirituale şi valorile locale, ataşându-le la valorile generale ale umanităţii. Orice valoare locală autentică trebuie păstrată de cei ce aspiră la apropierea faţă de alte segmente ale culturii mondiale. Ele pot funcţiona, pentru cultura de origine, ca porţi de intrare în perimetrul valorilor generale. Credem că VALORILE PARTICULARE VERITABILE COMPORTĂ O DESCHIDERE ŞI O DISPONIBILITATE FUNCIARĂ DE RACORDARE LA VALORILE GENERALE SPRE CARE TIND FIINŢELE UMANE.

Abordarea interculturală refuză tentativa folclorică şi caricaturală de apropiere a unei culturi, stigmatizarea sau ierarhizarea valorică a culturilor. În ţările în care fenomenul migraţiei este o problemă, interculturalismul poate fi un instrument eficient pentru lupta împotriva intoleranţei şi xenofobiei. Această perspectivă poate evita tendinţele de dispreţ şi de aneantizare a unor culturi minoritare, dar deosebit de interesante pentru

zestrea culturală a umanităţii. Interculturalismul este "un instrument pentru ameliorarea egalizării şanselor şi a inserţiei optimale a populaţiilor străine, europene sau nu, în viaţa economică şi socială, punând în practică dorinţa de întărire a drepturilor pentru toţi şi, de aici, chiar dezvoltarea democraţiei" (Bouchez, Peretti, 1990, p. 140). Sunt deziderate pe care şi şcoala românească le poate urmări şi realiza.

3. 2. Paradigma interculturalităţii şi învăţământul contemporan

Societatea noastră devine din ce în ce mai complexă. Migraţia, multiplicarea contactelor, dispariţia frontierelor nete sunt realităţi evidente. La aceste realităţi, se poate răspunde în mai multe feluri. Pentru unii nu este decât o singură soluţie: asimilaţionismul, care reclamă din partea populaţiei care soseşte în mediul de primire să fie asimilată, să se topească până la dispariţie în cultura nouă. Pentru alţii, se deschide o altă alternativă: multiculturalismul, care ar însemna afirmarea notelor specifice fiecărei culturi, dar în chip izolat, fără contaminări reciproce.

Cum arată Hubert Hannoun, într-o lucrare consacrată acestei probleme (1987), fiecare din cele două atitudini constituie pentru ele propriul lor ghetou, căci astfel rămân închise şi sărăcăcioase. Pentru Hannoun, soluţia cea mai convenabilă se situează la nivelul unei atitudini interculturale, ce implică simultan afirmarea fiecărei culturi cu normele specifice, dar şi deschiderea spre alte culturi în perspectiva construirii unui mediu cultural nou, comun. "Nu numai că şcoala trebuie să-i înveţe pe elevii săi să trăiască împreună, în acelaşi univers mobilat de valori diferite, dar, mai mult, ea trebuie să le permită descoperirea că acest univers este hrănit prin mii de fire ce converg, se întretaie şi se completează în acelaşi timp, construind astfel un mediu nou, în care toţi sunt chemaţi să trăiască" (1987, p. 112).

Pluralismul cultural european este produsul unei istorii lungi şi continue, care implică acceptabilitatea altuia, toleranţa, coexistenţa plurală, dar cu afirmarea specificităţilor. Acest pluralism spiritual coexistă cu o unitate ce se explică prin anumite elemente fundamentale ale culturii: curentele religioase care au fost întotdeauna transnaţionale, gândirea ştiinţifică ce a circulat liberă din zorii epocii moderne, modelele şi curentele artistice, ideologiile, tehnicile de producţie etc. (Văideanu, 1993). Studiile de antropologie culturală arată că, în chip funciar, nu pot exista antagonisme fundamentale între diferitele sisteme de valori, decantate în diversele culturi. Sub aspectul valorilor finale, antropologia culturală stabileşte statistic că în culturi diferite aceleaşi valori

pot fi acceptate sau dispreţuite cam în aceeaşi proporţie (Camilleri, 1985, p. 156).

Multiculturalismul european este o bogăţie potenţială cu condiţia să nu anuleze identitatea fiecărei culturi şi se poate converti într-un veritabil interculturalism (2). Acesta din urmă reprezintă o realitate regularizată de un principiu care vizează instaurarea modurilor de comunicare, de schimburi, de conexiune între multiplele modele culturale, punând în relaţie şi în egalitate moduri de gândire şi coduri de expresii diferite, prin potenţarea conştiinţei de contrast (Boucher, Peretti, 1990, p. 146). Însăşi conştiinţa identităţii culturale se fortifică prin depăşirea propriului mediu cultural ale cărui valori cu greu mai pot fi percepute în propria cultură. Cantonarea statică în interiorul unei singure culturi conduce la o receptare sărăcăcioasă a înseşi valorilor specifice culturii respective. "Se poate spune - se arată într-un document al UNESCO-ului (Commission canadienne..., 1977, p. 87) - că o bună educaţie culturală trebuie să permită persoanei de a transcende aspectele culturii sale percepute ca fiind limitative, şi de a-i pune în libertate aspiraţiile care sunt paralizate în maniera unei cămăşi de forţă."

Este necesar ca politicile educative şi culturale să fie deschise nu numai la valorile naţionale, ci şi la valorile internaţionale, căci cooperarea economică şi politică devine imposibilă dacă aceasta nu se va alia cu spiritul de comprehensiune şi cooperare în domeniile culturii şi educaţiei. Trebuie valorizate toate particularităţile, modelele comportamentale ce caracterizează elevii sau grupurile şcolare în situaţia interculturală. Există o cunoaştere relaţională, centrată pe dialectica dintre dependenţă şi autonomie vizavi de altul, pe care Michele Salmona o numeşte phorică (de la grecescul phorein, care înseamnă a purta, a suporta, a asuma dependenţa şi autonomia altuia şi a sinelui). Formarea pentru phoric constă în conştientizarea actorilor de dificultăţile relaţionale în termeni afectivi, prin raport la eşecurile, temerile, grijile fiecăruie (cf. Desjeux, 1991, pp. 28-9).

O educaţie aptă să ia în consideraţie sau, mai mult, să se fondeze pe diferenţă şi să se deschidă diverselor valori pare extrem de pozitivă şi singura capabilă să răspundă nevoilor lumii de astăzi şi de mâine. Încă din 1950, Louis Meylan - de pildă - anunţa pentru Europa virtuţile unei educaţii interculturale: "o perfectă loialitate, respectul persoanei umane, toleranţa, simpatia..., sociabilitatea, generozitatea şi spiritul de întrajutorare" (1968, p. 171).

Sarcina şcolii de astăzi este de a forma la elevi o conştiinţă europeană şi chiar planetară. Încă din clasele primare este de dorit să se cultive respectul şi solidaritatea faţă de cultura altor popoare. Câteva valori cheie trebuie să-şi facă loc fie în programele şcolare, fie în acţiunile educative propriu-zise: aspiraţia către democraţie, respectul drepturilor omului, a drepturilor

copiilor, justiţia socială, echilibrul ecologic, toleranţa şi pacea, tradiţiile culturale etc. Învăţarea simultană a măcar două limbi străine, difuziunea simbolurilor general umane, accentuarea valorilor care mai degrabă unesc decât divizează oamenii, participarea tineretului la gestiunea comunităţii şcolare, integrarea şcolilor în relaţii de înfrăţire la nivel european sau mondial, crearea de biblioteci interculturale, intensificarea corespondenţei şcolare, generalizarea călătoriilor de studii etc. sunt alte mijloace de imprimare a unui sens intercultural activităţilor şcolare.

În general, pentru derularea unei educaţii cu largi disponibilităţi interculturale este necesară regândirea planurilor de învăţământ şi a programelor şcolare. Sunt autori care vin cu soluţii concrete, pentru situaţii şcolare date, vizând modernizarea în acest sens a programelor de literatură, limbi moderne, istorie, ştiinţe sociale (Rulcker, 1992, pp. 65-73) sau chiar ştiinţe exacte (Lindsay, Bleys, 1989, pp. 185-192).

În ultimul timp, tot mai multe întâlniri internaţionale au fost consacrate discutării unor programe interculturale. A patra conferinţă internaţională asupra programelor şcolare interculturale (februarie 1987, Bergen, Pays-Bas) - de pildă - a avut ca obiectiv educaţia artistică într-o societate multiculturală (*L'education artistique...*, 1987). Conferinţa a luat în discuţie conţinuturile unor materii de învăţământ precum muzica, arta teatrală, literatura, desenul, alte îndeletniciri meşteşugăreşti. S-a accentuat asupra faptului că expresiile artistice trebuie să ocupe un loc privilegiat în educaţia interculturală, cel puţin din două cauze: mai întâi, pentru ca elevii să primească o formare în perspectiva expresiilor artistice, descoperind că în acest domeniu nu sunt practic bariere culturale şi, în al doilea rând, elevii să descopere date fundamentale despre om pe care nici un curs de antropologie nu ar fi în stare să le etaleze, chiar dacă oamenii au mai mult probleme în comun decât soluţii. S-au scos în evidenţă, totodată, rolul socializator al experienţelor estetice imediate, cotidiene, care ar putea mai uşor să unifice şi să creeze legături durabile între oameni. Arta poate juca rolul de polarizator al experienţelor culturale ale diferitelor minorităţi din contextul unei clase de elevi, cu condiţia ca profesorul să dea posibilitatea acestora să-şi etaleze fără îngrădiri producţiile artistice specifice.

Cât priveşte formarea formatorilor în perspectiva educaţiei interculturale, aceasta nu priveşte numai profesorii din şcolile cu migranţi, ci pe cei din toate mediile şcolare. Ca strategii formative se pot adopta o serie de activităţi în comun, precum cursuri şi seminarii pe aceste probleme, călătorii, stagii şi schimburi de experienţă în străinătate.

Principiul abordării interculturale poate fi aplicabil, după opinia noastră, în cel puţin două ipostaze:

– pe un plan *sincronic*, pentru o înţelegere adecvată a indivizilotr ce aparţin la culturi diferite şi care trăiesc în acelaşi prezent istoric; este sensul

curent dat interculturalităţii şi domeniul de reflexie cel mai bogat până în prezent;

– pe un plan *diacronic*, ca pârghie regulatoare sau catalizator al întâlnirii unor culturi ce aparţin unor perioade de timp diferite; este un domeniu teoretic mai puţin abordat, dar care poate rezerva suficiente sugestii euristice chiar şi pentru ipostaza sincronică a ipotezei interculturaliste. Perspectiva interculturală ar putea astfel prezida actul resurecţiei unei culturi considerată "moartă", prin intermediul unei înţelegeri "simpatetice" a valorilor "străine" plecând de la cele trăite, experimentate. Cultura contemporană poate fi considerată ca o suită de traduceri/transformări constante a câtorva motive de bază. Prin această "traducere" (transcripţie, transpoziţie, reiterare, variaţie), "structurile de profunzime" ale unei culturi rezistă şi se actualizează contextual în "structuri de suprafaţă", în funcţie de o referenţialitate socio-culturală determinată. Configuraţiile spirituale occidentale sunt, în fond, variaţii tematice ale aceloraşi motive care se pot găsi în toate culturile. Aşa numitele renaşteri culturale nu sunt decât mutaţii de accente, redescoperiri ale unor expresii spirituale ocultate, restabiliri ale unor coduri culturale uitate. Orice nouă expresie culturală apare în interiorul şi pe o bază valorică preexistentă. Tradiţia noastră culturală se instalează pe aceeaşi "sintaxă" dimensionată funciarmente pe măsura omului dintotdeauna şi de pretutindeni.

Dialogul cultural este în acelaşi timp o strategie de interogare intraculturală asupra propriilor fundamente ale unei culturi, asupra deschiderilor sau opacităţilor faţă de expresii inedite. Trebuie combătută tentativa de ierarhizare a componentelor culturale, de decretare ca fiind minore sau negative, plecând de la criterii *apriori*, etno – sau sociocentriste, poziţie adoptată de multe instituţii şcolare sau nonşcolare (4). Obişnuinţa de a impune anumiţi invarianţi monoculturali altor spaţii culturale este cu totul contraindicată. Este de preferat ca valoarea diferită să fie luată drept pretext de interpelare a propriului sistem valoric (cf. Camilleri, 1993).

Educaţia interculturală presupune o nouă abordare a orizontului valorilor. Acestea nu mai trebuie să fie concepute într-o manieră binară, exclusivistă (bune-rele, ale noastre, ale altora etc.). Perspectiva dihotomică, maniheistă este străină ipotezei interculturale. Problemele care se pun acum sunt cele legate de negocierea valorilor, de necesitatea interpenetrării lor, a juxtapunerii şi complementarităţii acestora. Pot însă să apară şi anumite paradoxuri. De pildă, faptul că la un moment dat pot coexista valori contradictorii (la nivel intracultural, intercultural, între valori practice şi cele teoretice etc.). Situaţiile paradoxale se rezolvă atunci când se iau în calcul o serie de variabile circumstanţiale p[illegible]
valorilor (plan practic–plan

simultaneitate), sistemul de referință individual sau grupal (valorile noastre–valorile altora), scopuri și obiective ale corpusului social etc.

Chestiunea educației interculturale este și un răspuns specific, pedagogic la încercarea de soluționare a unor consecințe socio–culturale impuse de amploarea fenomenelor migraționiste. Multe reuniuni internaționale sau organisme specializate, mai ales din Occident, și-au concentrat atenția asupra acestei problematici. Redăm, în continuare, o serie de concluzii, evocate de Consiliul Europei în 1983, dar care își păstrează revelanța și astăzi (vezi *Recueil d'information*, 1983):

– principiul interculturalist, în situația didactică, nu se poate substitui unor exigențe deja clasice ale școlii, dar el le poate însoți și facilita, prin lărgirea sferei de preocupări ale școlii. El se constituie într-un mijloc prin care instituția școlară își atinge mai bine scopurile de democratizare, de egalizare a șanselor și de difuziune culturală;

– interculturalismul înseamnă recunoașterea reciprocă a culturilor de origine și de primire, în cazul migrației, precum și a diversității expresiilor culturale ale migranților și autohtonilor. Aceste culturi nu sunt niciodată fixe, înghețate în propriile structuri, ci dinamice, creative tocmai prin jocul împletirilor și al contactelor multiple;

– din recunoașterea egalității valorice a culturilor nu trebuie trasă concluzia că toate sunt la fel și că dispar unele diferențe sau chiar disparități. Este nevoie ca școala să releve și să cultive aceste diferențe, revalorizând noile expresii culturale în contextul mai larg, al comunității în care se integrează noii veniți:

– diversitatea experiențelor culturale la care se va raporta școala, în noul context, trebuie să determine repunerea în chestiune a criteriilor de evaluare școlară care nu mai rămân socio sau etnocentriste. Selecția școlară ca și percepția eșecului școlar vor fi resemnificate în consens cu noua paradigmă de dimensionare a proceselor școlare;

– practica interculturală în școală precum și înțelegerea între elevi depind în bună măsură de organizarea proceselor educaționale, de calitatea colaborării între profesorii autohtoni și cei străini. Relațiile de înfrățire dintre școli din țări diferite, schimburile de elevi sau de personal didactic sunt strategii suplimentare de împlinire a exigențelor educației interculturale;

– conținutul învățământului se va plia și el pe coordonatele interculturalității. O reexaminare a ponderii informațiilor și cunoștințelor cu caracter general–uman se cere cu acuitate, după cum și o decongestionare a conținutului de elemente valorice înguste, fără a se afecta ponderea acelor elemente particulare purtătoare și revelatoare de valori înalte și perene;

– formarea inițială și continuă a formatorilor este o altă cale de apropiere a principiului interculturalității. În acest sens, trebuie regândite prioritățile,

strategiile, metodologiile, obiectivele şi practicile pedagogice de pregătire a cadrelor didactice. Experienţa culturală şi relaţională a profesorilor este o premisă şi un prim pas în concretizarea educaţiei interculturale;

– un rol important în traducerea în act a acestei exigenţe revine nu numai şcolii, ci şi altor instanţe: familia, organizaţiile de copii şi tineret, organizaţii etnice, confesionale etc. O conjugare a predispoziţiilor educogene ale formalului, nonformalului şi informalului devine mai mult decât necesară.

3. 3 Discuţii privind relaţia identitate–alteritate culturală

Se ştie că orice identitate se construieşte în cadrul unei relaţii de diferenţă –asemănare cu ceea ce este altul. Problema identităţii culturale este una dintre cele mai urgente şi mai complexe chestiuni ce trebuie să fie rezolvată împreună. Circumstanţele actuale, caracterizate prin multiplicitatea schimburilor, deschiderea frontierelor, creşterea masivă a circulaţiei oamenilor şi ideilor pun sub semnul întrebării concepţiile tradiţionale asupra identităţii. Pentru că suntem nevoiţi să construim, să dezvoltăm şi să învăţăm modalităţi de convieţuire laolaltă, în această pluralitate a culturilor, este indispensabil să abordăm relaţia identitate–alteritate într-o modalitate ea însăşi plurală.

Conceptul de identitate culturală este destul de fluu şi dificil de cuprins. Circumscrierea se va realiza prin invocarea atât a dinamicii culturale, cât şi a evoluţiei individului ce încearcă să ţină pasul cu această dialectică. "O identitate stabilă, rigidă, osificată, obiect al unei fixaţii, – subliniază Micheline Rey – constituie o carcasă asimilabilă, câteodată, unui mecanism de apărare şi, de aceea, este simptomatică unei situaţii de criză" (Rey, 1984). Încât, identitatea culturală ar putea fi asimilată unui stereotip. Conceptul de identitate culturală este un construct care are drept trăsături caracteristice reducţia, fixaţia şi tendinţa de generalizare. Identitatea culturală este, într-un fel, un fel de etichetă pusă de un observator care nu se află sub puterea reflexiei obiective a unei exteriorităţi culturale. Mai tot timpul, identităţile se definesc din interior. Iată, aici, contextul epistemic ce generează ambiguitatea legată de acest concept.

Discuţiile asupra identităţii individuale sau colective presupun o abordare interacţionistă şi situaţională. Emergenţa unei identităţi are loc prin întâlnirea şi raportarea la altul. Nu se poate vorbi de identitate de sine fără relaţionarea la celălalt sau la dinamica temporală. Suntem ceea ce suntem ca individualitate şi prin "lipsa" pe care o căutăm sau o găsim în alteritate. În această proiecţie în/spre altul putem să ne împlinim şi să ne percepem

plenitudinea sau limitele reale. După ipoteza situaţională, identitatea este o unitate plurală, o structură dialectică prin care unitatea subiectivă este în mod constant negociată prin seria de transformări induse de diversitatea de situaţii proxime. Asociindu-se la acest punct de vedere, C. Camilleri este de acord că transformările externe se prezintă individului ca semnificate şi structurate deja de o serie de parametri care vin din interioritatea sa, din experienţele sale anterioare (1993). P. Tap (1986) defineşte identitatea culturală ca un sistem dinamic de sentimente axiologice şi de reprezentări prin care actorul social, individual sau colectiv, îşi orientează conduitele, îşi organizează proiectele, îşi construieşte istoria, caută să-şi rezolve contradicţiile prin relaţionarea la alţi actori sociali fără de care nu se poate defini şi percepe satisfăcător. Pentru E. H. Erikson, identitatea personală este vizată în termeni de unitate, de continuitate şi de similitudine cu sinele, singura preocupare fiind ca această unitate să-şi asigure existenţa şi continuitatea în reţeaua complicată a relaţiilor şi acţiunilor exterioare (1963).

Sunt şi teoreticieni care analizează chestiunea identităţii punând în prim plan ipostazele schimbării şi adaptării. Kasterstein vorbeşte, de pildă, de o identitate circumstanţială, ca fiind o identitate ce năzuieşte să se adapteze la situaţii şi roluri diferite. Putem astfel constata că ne aflăm în faţa unei dileme: în fond, identitatea este un proces sau o structură? Este aceasta o entitate evolutivă sau statică? C. Camilleri susţine că devenirea noastră individuală este realizată mai puţin din alterări, cât din constanţe. Dinamica identităţii personale pune problema coerenţei noastre existenţiale, a ansamblului nostru de reprezentări despre sine şi despre univers. Dacă nimic nu este stabil, totul intră în disoluţie. Credem că problema identităţii axiologice trebuie să fie înţeleasă prin corelarea şi racordarea noastră la schimbările neîncetate pe care ritmurile dezvoltării mediului ni le impun cu preeminenţă. Înseşi criteriile de valorizare a individului, în ceea ce el are constant, devin flue şi relative, încât, în această valorizare vom pleca de la criterii permutabile, interşanjabile, etalând, după caz, fie adaptabilitatea, fie constanţa, în funcţie de circumstanţe.

Cât priveşte problema alterităţii culturale, dificultăţile teoretice sunt şi mai numeroase. Să ne aducem aminte, în acest context, de perspectiva organicistă a lui O. Spengler care, o ştim prea bine, susţine ideea incomunicabilităţii culturilor. Pentru acest filosof, fiecare cultură constituie o unitate închisă, ce trebuie luată ca atare. Cea mai mare parte a gânditorilor contemporani sunt de acord cu existenţa necesară a interpenetraţiei culturale şi recunosc forţa îmbogăţitoare a contactului cultural.

Cercetătorii din perimetrul educaţiei interculturale relevă în mod explicit importanţa alterităţii pentru delimitarea şi constituirea identităţii doritoare

să-şi alăture alteritatea şi experienţele acesteia. Micheline Rey sugerează faptul că interculturalitatea nu presupune, cum se sugerează deseori, "dreptul la diferenţă", întrucât acest slogan (pedagogic) conduce la aparheid şi tinde chiar să-l justifice. "Interculturalul este mai ales dreptul la egalitate (pe care diversitatea nu o pune în chestiune) şi un loc pentru dialog, recunoscându-se interdependenţele şi, mai ales, locul esenţial al alterităţii, care simultan fundamentează şi reînnoieşte întreaga viaţă (individuală şi socială) şi însăşi cultura" (1993, p. 2). Posibilităţile de adaptare ale individului vor deveni atunci mai largi. Individul poate actualiza un anumit segment identitar pentru a se ancora mai bine în situaţiile în care se implică. În acelaşi timp, contactul cu altul constituie cea mai bună ocazie de a se interoga asupra propriei identităţi. Chiar învăţarea, după M. Serres, este un proces care conduce la încrucişare (metissage), amestec, adică la înmănunchierea de influenţe care ne formează, ne deformează (uneori, şi deformarea este necesară) şi ne transformă (1991).

Sensibilizarea faţă de contextul cultural al altuia nu presupune numai un plan intelectual al formării prin educaţie. Această racordare vizează şi o formare comportamentală dar, mai ales, una relaţională. Comportamentele culturale presupun componente de ordin atitudinal şi afectiv. Ele sunt incorporate de individ prin imitaţie, prin încercare şi eroare, înafara unui proces discursiv, verbal, întotdeauna conştient şi explicit. De aceea, educaţia interculturală se va centra mai întâi către acest fond care este o premisă a reuşitei inducerii interesului elevilor înspre teritorii spirituale inedite, altele decât cele cunoscute de ei.

Este nevoie ca, în învăţământ, culturile să fie studiate într-o manieră comparativă şi, totodată, complementară. Trebuie identificate acele filtre cultuale (*les cribles culturels*, vezi Micheline Rey 1985) prin care membrii unor comunităţi diferite înţeleg şi semnifică realitatea, prin alternarea sondărilor şi explorărilor câmpului cultural. Autoarea sus-menţionată sugerează chiar necesitatea unei abordări stereoculturale (approche stereoculturelle) în educaţie, pentru mai buna circulaţie a valorilor dintr-o cultură în alta. După opinia Michelinei Rey, abordarea stereoculturală uşurează recunoaşterea şi conştientizarea filtrelor culturale. Această practică ar facilita decriptarea unor stimuli culturali necunoscuţi încă şi ar permite stăpânirea şi perceperea diversităţii culturale (1984a). Abordarea culturilor "în stereo" este o bună ocazie pentru a se crea copiilor situaţii favorabile descoperirii varietăţii gusturilor, a formelor de expresie, a limbajelor, a formelor de organizare socială, a stilurilor de viaţă, a regulilor de comportament, a timpului, a obiectelor, a vieţii, a imaginarului individual sau colectiv.

3. 4. Principiul educaţiei interculturale şi învăţământul românesc

Învăţământul românesc se găseşte în plină schimbare şi reînnoire. Credem că este momentul să se imprime întregii reforme şi o dimensiune interculturală. Iată câteva argumente în acest sens:

1. Vom pleca, mai întâi, de la o motivaţie pragmatică: este mult mai uşor să schimbi şi să introduci elemente noi încă din faza de gândire a acestui proces, decât după ce deja structurile s-au aşezat, iar reformularea reţelei de norme cu privire la învăţământ a fost realizată.

2. Este un fapt ştiut că cele mai multe tensiuni interetnice au drept sursă necunoaşterea suficientă din punct de vedere cultural. În România, trăiesc laolaltă mai multe minorităţi naţionale, aşezate aici în diverse împrejurări istorice. După evenimentele din 1989, au fost o serie de dispute deschise, mai ales între români şi maghiari sau români şi ţigani (chiar şi conflicte între românii aparţinând unor confesiuni diferite, vezi divergenţele apărute între ortodocşi şi greco-catolici). Se pot invoca, de asemenea, şi alte tensiuni de sorginte etno-culturală, mai mult sau mai puţin ascunse. Credem că aceste disensiuni (reale, virtuale, imaginare?) se pot atenua sau chiar aneantiza printr-o educaţie prealabilă pentru interculturalitate;

3. Societatea noastră trece printr-o mutaţie profundă. Articulaţia interculturală a sistemului şcolar ar putea constitui un mijloc eficace pentru trecerea la o societate democratică, deschisă şi permisivă, deopotrivă pluralistă şi solidară. Înseşi fenomenele de intoleranţă politică, economică etc. pot fi stăvilite prin promovarea comportamentelor interculturale;

4. Abordarea interculturală ar putea îmbunătăţi aspectul relaţional al comportamentelor locuitorilor ţării noastre, conferind o dimensiune nouă raporturilor interumane cotidiene. Tendinţele egocentriste, pragmatismele extreme, precum şi fenomenele de marginalizare psiho-sociale pot fi diminuate.

Perspectiva interculturală, imprimată învăţământului nostru, s-ar putea lovi de anumite prejudecăţi (ascunse sau uitate) sau ar putea să reînvie sentimente de ură sau dispreţ acumulate în timp. Înainte de a încerca să cultivăm în spiritele oamenilor dorinţa de cunoaştere şi ataşare la alte culturi, e nevoie să se disipeze sentimentele şi prejudecăţile vechi; trebuie pregătit un "grad zero" în obişnuinţele şi mentalităţile date, platformă de la care se va putea înălţa şi dezvolta comportamentele interculturale dorite. Vechile etichete şi judecăţi apriorice se cer a fi părăsite. Desigur că nu putem face o "tabula rasa" din trecutul nostru. E nevoie însă să punem în valoare unele facultăţi umane de a uita anumite aspecte (uitarea are şi valenţe pedagogice!) şi de a renunţa la gesticulaţii preconcepute. În Transilvania, multe dintre

tensiunile etnice sunt alimentate şi resuscitate de unele erori, comise de multe ori, în perioade istorice determinate (de pildă, perioada celebrului Dictat de la Viena, sau perioada imediată celui de-al doilea război mondial). În Moldova ex-sovietică se pot constata anumite atitudini cu caracter revanşard, chiar în perimetrul cultural-lingvistic, ce provin nu numai de la cetăţenii rusofoni, ci chiar de la unii români. O realitate socio-culturală deficitară pentru unii nu trebuie înlocuită cu una de aceeaşi factură, dar favorabilă părţii adverse. Fostele privilegii lingvistice şi culturale nu trebuie să se transfere unilateral părţii pe care istoria a pus-o în drepturile fireşti. Echilibrul şi cumpătarea sunt mai mult decât necesare. Dacă timpul şi istoria a pus laolaltă în acelaşi spaţiu români şi ruşi, români şi unguri, români şi ţigani etc. atunci ei sunt obligaţi prin acelaşi determinism implacabil să se suporte, să se cunoască şi să respecte legile reciproc. În materie de cultură, aroganţele şi superiorităţile nu sunt deloc recomandate.

În cazul învăţământului românesc, abordarea interculturală ar trebui să genereze o serie de reflexii asupra unor chestiuni cum ar fi:

– necesitatea de a fundamenta o structură instituţională a învăţământului care să fie mai flexibilă şi mai permisive la autonomia unităţilor de bază;

– capacitatea sistemului şcolar de a preveni "ghetoizarea" şi fenomenele de segregaţie culturală, dar şi posibilitatea de a se asigura un învăţământ în limba maternă pentru diferitele comunităţi. Trebuie considerat până la ce nivel se poate merge cu instrucţia în limba maternă într-un stat naţional şi unitar. Pretenţiile unora de a se realiza învăţământ superior exclusiv pentru minorităţi nu sunt justificate şi nu fac casă bună cu principiile educaţiei interculturale. De altfel, nici standardele europene nu sunt în consens cu aceste presiuni. Mai mult decât atât, chiar şi ideea unor şcoli separate, pentru minorităţi este discutabilă. Acolo unde coexistă două etnii, de pildă, ar fi mai nimerit să se realizeze o instruire în perspectiva intereselor ambelor culturi, prin reciprocitate;

– necesitatea de a se stabili o serie de obiective educaţionale centrate pe dobândirea autonomiei spirituale, pe autoinstrucţie şi autoeducaţie. Se cer a fi încurajate atitudinile şi abilităţile de racordare pe cont propriu la fenomenele culturale în continuă multiplicitate şi diversitate;

– cerinţa de a se revizui conţinuturile programelor de educaţie, prin imprimarea unor direcţii interculturale asupra unor materii de învăţământ precum istoria, geografia, literatura, artele şi chiar ştiinţele. Se impune introducerea în curriculum-urile şcolare a unor valori ale diversităţii culturilor şi unităţii umanităţii. Trebuie valorificate toate particularităţile semnificative, comportamentele care sunt susceptibile de incorporări multiculturale, trebuie păstrat un echilibru convenabil, optim între elementele purtătoare de generalitate şi expresiile culturale secvenţiale,

naţionale (vezi în acest sens sugestiile pertinente ale lui George Vaideanu, 1988);

– lărgirea diapazonului strategiilor şi metodologiei didactice prin ipostazieri de metode şi tehnici didactice mai suple şi compatibile deschiderii interculturale. Aceste exigenţe se cer a fi puse în act de către învăţători şi profesori care cunosc cel mai bine comunitatea şcolară şi particulaităţile culturale ale elevilor.

În încercarea de a implanta acest principiu, se va avea în vedere coordonatele şi variabilele comunitare concrete şi, bineînţeles, obiectivele educaţionale vizate. Am putea discerne, astfel, trei ipostaze ale acestei contextualizări:

– în comunităţile pluriculturale, cu etnii eterogene, unde se manifestă tensiuni interetnice, demersul intercultural trebuie să se centreze pe scopuri terapeutice, prin care să se stingă unele conflicte şi să se prevină altele. Strategiile vor fi dimensionate şi puse în practică de către instituţii precum şcoala, biserica, diferitele organizaţii şi fundaţii culturale. O descentralizare a acestor instituţii este bine venită, şi în bună măsură această cerinţă este asigurată;

– în comunităţile pluriculturale, unde nu există tensiuni manifeste, abordarea interculturală trebuie să aibă drept obiective prevenirea conflictelor virtuale, înţelegerea mutuală, colaborarea şi deschiderea interetnică. Acţiunile practice ţin de instituţiile de bază şi de inspiraţia, bunăvoinţa şi bunăcredinţa cetăţenilor de etnii diferite;

– în comunităţile locale monoculturale şi omogene etnic, avansăm ideea necesităţii unei pregătiri prealabile pentru dialog intercultural, în vederea facilitării contactelor şi interacţiunilor viitoare, posibile. Pe această bază se va clădi societatea mondială de mâine. În acest sens, colaborarea tuturor factorilor de decizie de la nivel central şi local se impun cu necesitate.

Sensibilizarea factorilor implicaţi în educaţie pentru dimensiunea interculturală a învăţământului a fost unul dintre scopurile urmărite în aceste pagini. Cum este firesc, orice călătorie începe cu un prim pas. Sugestiile care vor urma, cu un alt prilej, vor aduce şi alţi "indicatori" pe drumul ce-l avem a parcurge laolaltă.

Note şi referinţe

(1) Pluralismul contemporan poate comporta cel puţin trei niveluri: a) pluralismul tradiţional, al naţiunilor, al claselor sociale şi al ideologiilor culturale specifice acestora; b) pluralismul dihotomic (dualist), între cultura dominantă, consumatoristă şi "contra-cultura" secretată la un moment dat, mai naturală şi mai firească; c) pluralismul datorat emergenţei claselor biosociale, cu trăsăturile culturale adiacente: pe de o parte, femei, copii, vârstnici iar, pe de altă parte, adulţii bărbaţi care controlează societatea (cf. Henri Jane, *Le pluralisme culturel dans la societe contemporaine*, în CULTURES, vol. VIII, nr. 3, 1982, p. 38).

(2) Referindu-se la educaţia morală în condiţiile diversităţii valorilor, Louis Legrand remarcă: "O formare morală autentică nu constă în afirmarea fără rezerve a valorilor particulare. Ea este, dimpotrivă, o punere în chestinue a diversităţii acestor valori şi o încercare de a realiza o comunicare în vederea unui acord posibil sau, cel puţin, a unei înţelegeri şi a unui respect asupra diversităţii. Toleranţa pozitivă se bazează pe valoarea omului ca responsabilitate şi libertate" (*Enseigner la morale aujourd'hui?, în Revue Francaise de Pedagogie*, no. 97, 1991, p. 62).

(3) Vezi în acest sens sinteza realizată de Bureau International d'Education, ce vizează interacţiunea dintre educaţie şi cultură în *Bulletin de Bureau International d'Education*, nr. 263, aprilie-iunie 1992.

(4) Maura Rolandi Ricci recomandă chiar o descentralizare a structurilor programelor şcolare interculturale: "După opinia noastră, vor trebui să fie contestate, regândite şi remaniate definiţiile programului de studii datorate unui organism central şi inapt nevoilor actuale ale elevilor. Admitem, în schimb, că acest proces este destul de lent... Un plan naţional de studii este mai rău decât o cămaşă de forţă, atât pentru profesori cât şi pentru elevi, mai ales când este de inspiraţie nu atât naţională, cât naţionalistă" (*L'education interculturelle. Concept, contexte et programme*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1989, p. 47).

4. O perspectivă axiologică asupra mediului universitar

Paragraful prezent îşi propune sondarea şi cercetarea specificului funcţionării valorilor academice în perioada actuală. Într-o primă secţiune, dorim să realizăm o circumscriere teoretică a problematicii decantării şi difuziunii valorilor, a dificultăţilor de ordin general care apar atunci când facem o lecturare axiologică a spaţiului universitar. Într-o a doua secţiune, vom încerca să întreprindem, pe baza unor anchete, o investigaţie de teren în rândul studenţilor şi profesorilor – principalii actori ai promovării şi vehiculării unor standarde valorice înalte.

4. 1. Valorile universitare. Noi dileme şi provocări

Ipostaziate ca finalităţi, scopuri, ghiduri orientative, filtre de selecţie şi promovare, valorile au o dimensiune praxeologică, întrucât ele catalizează energiile, perfecţionează activităţile şi asigură eficienţa întregului corp social, dându-i un sens, o direcţie. "Valorile sunt ca nişte tipare, forme în care se fasonează spaţiul mental unde au loc deciziile. Ele constituie direcţiile privilegiate ale comunicării, stabilesc o ierarhie a opiniilor şi a practicilor membrilor grupului. Ele marchează profund relaţiile dintre ei, colorează

ideile şi expresiile, filtrând tot ceea ce vine din exterior" (Moscovici, Doise, 1992, p. 138). Valorile nu numai că au rolul de a introduce o ordine printre alternativele posibile sau de a da un sens comunicării în plan social, dar ele oferă, deasemenea, un punct de sprijin relativ stabil opiniilor, judecăţilor, cunoştinţelor, acţiunilor, deciziilor. Valorile reprezintă germenele indispensabil pentru a pune în chestiune o realitate dată sau o platformă pentru un consens minimal, pentru construirea, amenajarea, imaginarea unei realităţi mai bune.

Dintotdeauna, Universitatea a fost cel mai important for pentru promovarea şi difuziunea valorilor. Crearea şi transferul de valori pot fi apanajul şi altor instanţe (individuale, colective), dar Universitatea constituie instituţia prin excelenţă delegată de naţiune – dar nu numai de ea – să promoveze valorile culturale, comportamentale, civice, dezirabile la un moment dat. În virtutea unei autonomii spirituale, pe care Universitatea şi-a asigurat-o (inclusiv în cele mai vitrege regimuri sociale), şi faptul că ea este o instituţie delegată în realitate mai mult de societate decât de stat pentru crearea şi difuzarea de valori, am putea spune că instituţia academică poate fi şi o "rezervaţie" unde valorile veritabile se pot retrage şi "camufla" în vremuri neprielnice. De aici, nu rezultă că ele nu ar suferi perturbaţii sau contaminări ale presiunilor dinafară. Chiar simpla repliere a câmpului valoric prin supralicitarea unor valori "formale" strict ştiinţifice, în dauna celor "practice", acţionale, civice, poate fi un semn de îngrădire sau de limitare.

Petre Andrei nota cu peste jumătate de secol în urmă că Universitatea este institutul cel mai înalt de cultură din stat. Menirea Universităţii este dublă: pe de o parte, ea trebuie să înveţe pe studenţi în mod sistematic ştiinţa existentă la un moment dat, iar, pe de altă parte, ea trebuie să arate metoda de cercetare, de creaţie, de lucru pentru a îmbogăţi fondul ştiinţei şi culturii. Ca valori centrale ale spaţiului academic, filosoful român identifica iubirea umană, dragostea pentru studenţi şi libertatea. Aceasta din urmă viza "libertatea profesorului de a preda adevărurile ştiinţifice fără a fi îngrădit de concepţia vreunei autorităţi"... "libertatea de a cerceta fără a fi constrâns sau împiedicat de vreo forţă exterioară"... "libertatea de conştiinţă şi de ştiinţă a profesorului" (Andrei, 1975, p. 209). "Curgerea" valorilor – pentru cercetătorul nostru – trebuie să se facă de sus în jos, de la Universitate spre mase. Centrul valoric de interes poate fi diferit de la o perioadă istorică la alta. Cum studiul la care facem referinţă a fost scris în perioada de consolidare a statului naţional român, Petre Andrei considera drept focar axiologic valorile naţionale şi ideea unităţii statale.

Prin chiar exemplul ei, Universitatea trebuie să constituie un model de activitate spirituală, o "tovărăşie de muncă intelectualo–ştiinţifică". Dar activitatea centrală îngăduie şi preocupări periferice (care, în anumite

circumstanţe, pentru anumiţi actori, pot trece pe primul plan). Chiar şi activitatea politică este presupusă, cu o condiţie, însă, ca studenţii să facă politică în afara Universităţii şi "să fie conştienţi de ceea ce fac" (1975, p. 206).

Se ştie că până pe la mijlocul secolului al XX-lea, Universitatea în Europa a fost o instituţie rezervată mai mult pentru cultivarea elitelor. După cel de-al doilea război mondial, trecerea de la o societate industrială la una a serviciilor şi a bunăstării a determinat o deschidere a acesteia unui număr mare de indivizi orientaţi către noi profesiuni: funcţionari, lucrători sociali, educatori, prestatori de servicii. Dacă în mod tradiţional Universitatea asigura un grad înalt de culturalizare generală, prin achiziţionarea unor deprinderi intelectuale, ştiinţifice şi tehnologice fundamentale, atăzi instituţia vizată îşi propune să cultive mai ales "aptitudinea de a analiza întrebări complexe, de a identifica miezul unei probleme şi mijloacele de a le rezolva, de a regrupa elementele disparate şi de a le sintetiza, de a preciza valorile aflate în joc, de a utiliza eficace informaţiile..." (Ball, 1985, p. 232).

Nu se poate trece cu vederea peste valoarea socială pe care o joacă Universitatea în ansamblul comunităţii. Veritabila funcţie a universităţii este cunoaşterea, ştiinţa: producerea ei prin cercetare, transmiterea ei prin predare, achiziţia şi utilizarea ei de către studenţi sau alte categorii de beneficiari. Misiunea socială a învătământului superior depinde de calitatea acestei cunoaşteri şi de talentul purtătorilor în a o transmite (1). Dacă această instituţie trebuie să ajute societatea şi dezvoltarea, atunci ea trebuie să garanteze ca nimeni altcineva autenticitatea cunoaşterii şi a formării pentru aceasta. Desigur că se are în vedere nu cunoaşterea în sine, ci una concretizată sau concretizabilă, care să perfecţioneze calitatea existenţei şi să propenseze bucuria de a trăi. Într-un document UNESCO se arată că este necesar ca demersurile din Universitate să adopte o atitudine pro-activă în ceea ce priveşte nevoile sociale. Aceste instituţii trebuie să acţioneze ca agenţi ai calităţii, garantând pertinenţa cunoaşterii propusă în acest cadru (*Le role de l'enseignement...*, 1991, p. 21).

Ca instanţă superioară de concentrare şi difuzare a valorilor, Universitatea nu realizează o simplă translare a valorilor spaţiului social, ci intervine selectiv în propensarea acestora. Educaţia întreprinsă aici trebuie să-şi păstreze reale dimensiuni reactive faţă de prezent şi dimensiuni prospective faţă de viitor. Universitatea este locul unde se forjează, se instituie, se difuzează valori, dar este şi spaţiul în care se discută, se ocultează sau se neagă acele elemente valorice care nu sunt coextensive idealurilor prezente şi viitoare. "Conservatorismul" universitar, înţeles în această perspectivă, este benefic în măsura în care nu se opune făţiş acelor mutaţii socio-culturale purtătoare de viitor.

Unii autori divulgă "feudalismul profesional" reprezentat de opacitatea instituţiei universitare la dinamismul exterior. "Universităţile – constată Torsten Husen – diferă în mod fundamental de alte organisme ale societăţii. Ele nu se supun, precum marile întreprinderi, la o raţionalitate pragmatică şi economică axată pe obiective comune bine definite. Maximizarea valorilor scontate este una dintre condiţiile fundamentale ale acţiunii raţionale. Dar o organizaţie cu vocaţie speculativă, cum este universitatea, nu are un obiectiv acceptat de toţi. Structura obiectivelor este extrem de puţin reprezentată aici" (Huseñ , 1991, p. 191). De aceea, alături de producerea şi concentrarea de "savoir", Universitatea se vede pusă în prezent să profesionalizeze forţa de muncă cerută de economia în extensie. Rămânând mai departe spaţiul cercetării, ea se deschide mai larg presiunilor dinafară, oferind cunoştinţe convertibile imediat în cadrul activităţilor materiale. Cunoştinţele emise în acest perimetru vor fi însoţite sau triate de imperative etice şi morale. Mai mult decât alte instanţe, universitatea este direct responsabilă de consecinţele şi repercursiunile "produselor" sale. Obiectivul ei nu este numai de "a căuta adevărul", ci de a-l gestiona şi a-l feri de materializări destructive sau aberante.

În acelaşi timp, mediul universitar se constituie ca un "câmp" social specific în care se dezvoltă mecanisme de influenţare ce apar în ipostaza de procese interactive "marcate social de indicatori ca ideologia şi sistemele de valori de referinţă, obiective şi norme, modele de comportament aşteptate, organizarea şi funcţionarea instituţiilor educative. În contact cu aceste realităţi sociale, indivizii învaţă roluri, îşi formează reprezentări despre mediul lor, dobândesc stiluri acţionale în interiorul sistemului" (Neculau, 1994, p. 63-4).

În cazul învăţământului superior românesc, necesitatea racordării la valorile universitare tradiţionale este incontestabilă. Cunoaşterea şi răspândirea acelor valori care şi-au dovedit eficacitatea în perioada interbelică, (libertatea academică demnitatea statutusului de universitar, profesionalitate, militantism civic etc.) trebuie actualizate şi trebuie să călăuzească activitatea tuturor categoriilor de profesori. E necesară valorificarea experienţei profesorilor în vârstă, formaţi sau afirmaţi în perioada dintre cele două războaie mondiale, ei inspirând şi aducând acel climat binefăcător pentru purificarea atmosferei academice actuale.

Finalităţile învăţământului superior sunt ele însele valori (sau pot deveni), în funcţie de adecvaţia lor la cerinţele sociale concrete, deschise, în funcţie de realităţi. Mobilitatea structurilor universitare este obligatorie într-o lume în plină schimbare şi transformare. Deschiderea Universităţii se va face înspre două planuri: piaţa muncii, cu modificările survenite aici, şi evoluţia ştiinţelor, în general.

Universitatea trebuie să fie un loc de focalizare a întâlnirii dintre ştiinţă, artă, filosofie, de detensionare eventuală a lor, în această perioadă de

conciliere şi căutări reciproce, specifice epocii post–tehnologice. Dar – mai presus de toate – Universitatea va lupta pentru păstrarea (la noi – cucerirea) statutului de autonomie faţă de ansamblul societal. În ipostaza de conştiinţă crtitică a societăţii, libertatea academică şi autonomia universitară ar trebui să intereseze nu numai pe oamenii universităţii (profesori, studenţi, personal administrativ), dar şi pe ceilalţi membri ai societăţii. Universitatea va rămâne conştiinţa trează a unei naţiuni. Statele se mai cutremură, guvernele mai cad, dar naţiunile au nevoie de un reper statornic şi de valorile adiacente ce se pot concentra la nivelul acestei instituţii reprezentative.

4. 2. Perceperea spaţiului universitar din perspectiva polarizării şi difuzării valorilor

Ca o continuare, dar şi în sprijinul ideilor invocate până aici, aducem o serie de concluzii degajate în urma unor interviuri luate atât cadrelor didactice, cât şi studenţilor (2).

Interviurile au fost centrate către descifrarea următoarelor chestiuni:

1. Ce semnificaţie acordaţi conceptului de valoare educaţională?

2. Consideraţi că putem vorbi de valori academice specifice spaţiului universitar? Identificaţi câteva ipostaze ale acestora.

3. Precizaţi câteva modalităţi de difuziune a valorilor din şi spre spaţiul social.

4. Statutul valorilor academice în perioada de tranziţie.

5. Care credeţi că este aportul studenţilor în decantarea şi vehicularea valorilor academice?

6. Sugeraţi câteva valori (comportamentale, morale, didactice, ideologice etc.) după care ar fi de dorit să se ghideze:

– profesorii

– studenţii

1. *Perspectiva cadrelor didactice.* Toţi profesorii sunt de acord că în universitate funcţionează valori specifice, dar este greu de identificat sau numit, în mod concret, aceste valori. Specificitatea cadrului de valori academice reiese din predominanţa unor valori sau a formei particulare în care acestea se manifestă (forţă, densitate, individualizare, conexare inedită cu alte valori) şi nicidecum prin ipostazierea unor valori cu totul noi, inexistente în alte spaţii socio–profesionale. Valorile academice, care sunt o chestiune de îmbinare, dozaj, accent, se pot insinua atât la nivelul formal al discursului teoretic (autenticitatea ştiinţei profesate, acurateţea şi preţiozitatea stilului

discursiv), cât şi la nivelul relaţiilor interpersonale dintre cadrele didactice şi masa de studenţi.

Unii profesori fac distincţia dintre valorile profesionale – centrate pe conţinutul şi substanţa ştiinţifică a disciplinei predate şi valorile didactice – ce se referă la calitatea transpunerii didactice a informaţiei sau a formelor de organizare a activităţilor cu studenţii. Schematizând o ierarhie degajată din opiniile profesorilor, aceasta ar arăta astfel: 1. competenţa profesională; 2. competenţa didactică; 3. moralitate exemplară; 4. autonomie în gândire şi expresie; 5. maleabilitate şi deschidere pentru opiniile diverse, diferite. Câteva precizări: competenţa profesională, în percepţia profesorilor, este ipostaziată în creaţia de valori ştiinţifice. Cadrul universitar este, în primul rând, un creator de valori ştiinţifice şi, în al doilea rând, un cunoscător sau transmiţător de cunoştinţe. Unii subiecţi intervievaţi accentuează asupra nevoii deplasării spre un pragmatism al acestei componente. E nevoie de un viraj dinspre teoreticul pur spre practic. Profesorul trebuie să fie nu numai un om al cărţilor, dar şi unul al faptei materializate, care ştie pentru ce produce cunoaşterea şi face ceva efectiv cu aceasta. Se pare că profesorii noştri "ştiu multe, dar nu ştiu să facă". E necesară o împlinire praxiologică a demersului ştiinţific desfăşurat în spaţiul universitar.

Difuzarea valorilor din şi spre universitate este percepută din perspectiva purtătorilor acestor valori. Profesorii şi studenţii transferă valorile academice, implicit sau explicit, pe o filieră formală sau informală, în mediul comunitar. "Actorii" universitari îndeplinesc şi alte roluri de natură culturală, civică, politică, ceea ce garantează o "scurgere" a valorilor în exterior. Totodată, absolvenţii învăţământului universitar vor propune modele axiologice însuşite, pe parcursul şcolarizării, în mediile noi, în care se vor integra. Relaţiile universităţii cu alte instituţii (şcoli, instituţii sociale, culturale, întreprinderi) presupun o corelare a sistemelor de norme şi valori (respect, încredere, întrajutorare, competiţie, fair-play), ceea ce permite o lărgire a diapazonului valoric şi a cadrului de difuzare. Universitatea acceptă şi absoarbe selectiv valori funcţionale la nivelul macrosocial, imprimându-le o coloratură imperativă, înnobilându-le cu un plus de legalitate şi recomandându-le apoi întregului organism social.

Se atrage atenţia de unii intervievaţi că în procesul de difuzare a valorilor nu se angajează întotdeauna cei mai reprezentativi universitari. Acest fapt poate afecta atât prestigiul instituţiei, cât şi valorile vizate de unii profesori. Ca şi în alte instituţii, veleitarii şi oportuniştii se ascund în spatele firmei universităţii pentru scopuri mai puţin onorabile, [illegible] să facă ceva concret pentru strălucirea ei. Se poate dedu[illegible] universitarilor tineri -

priveşte gestionarea şi "împărţirea" unor poziţii simbolice sau materiale. Însă cei mai mulţi manifestă o oarecare prudenţă în relaţionarea la "gerontocraţie", pentru că, în continuare, aceasta "filtrează" şi statuează merite, funcţii, etichete etc.

În ceea ce priveşte statutul valorilor universitare în perioada de tranziţie, se atestă continuitatea şi funcţionalitatea acestora şi în prezent, în virtutea unei autonomii "de ştiinţă şi de conştiinţă" pentru care universitarii mai luptă încă. Chiar dacă se observă o restructurare a priorităţilor valorice, acestea continuă să influenţeze pozitiv atât activităţile specifice cât şi dialogul cu societatea. Se pare că o calitate, precum competenţa profesională este pe cale de a fi ameninţată prin conjuncturalul socio–economic care promite un plus de demnitate valorică celor angajaţi, "profilaţi" spre alte orizonturi ocupaţionale. Probabil că procesul este tranzitoriu şi că dimensiunea profesională nu va mai fi lecturată prin prisma dimensiunii civice, politice, economice. Însuşi statutul de universitar, ca semn al reuşitei sociale, este devalorizat, dacă este raportat la un nomenclator de ocupaţii noi (parlamentar, patron etc.), ce asigură alte avantaje, în special materiale. Sunt cazuri de tineri universitari care şi-au abandonat proaspătul statut în beneficiul altor locuri de muncă, mai bine remunerate (mai ales, înspre mass media). Se deplânge situaţia materială dificilă, mulţi îndreptându-se spre activităţi complementare, care să le asigure un standard de existenţă decent.

Profesorii au, în general, încredere în crearea şi răspândirea valorilor de către studenţi. Nu numai că aceştia sunt purtători direcţi, imediaţi, ai valorilor academice, dar ei înşişi pot propune/impune atenţiei valori noi, dat fiind că ei "vin" din societate, aduc suflul ei şi sunt în genere mai permeabili la standarde valorice reînnoite. Pentru aceasta, studenţii trebuie să le cunoască, să le compare, ierarhizeze, interiorizeze şi să le valorifice în virtutea unei autonomii axiologice, care ar trebui să-i caracterizeze.

Valorile–ghid care şi-l prescriu profesorii includ în mod invariabil la loc de frunte competenţa profesională, materializată în producţia ştiinţifică. Se manifestă o slabă valorizare a competenţei didactice. Pentru studenţi se ataşează valori comportamentale de tipul interes pentru cunoaştere, seriozitate şi probitate morală, capacitate intelectuală, participare la activităţile didactice etc.

2. *Perspectiva studenţilor.* În categoria valorilor educaţionale, studenţii întrevăd acele contextualizări nimerite ale valorilor general umane la problematica şi funcţiile educaţiei. "Valoarea educaţională – consideră un intervievat – semnifică tot ceea ce este bun, valoros în sistemul educaţional, atât sub aspectul procesului, cât şi sub aspectul produsului, al rezultatelor obţinute". Ele mai sunt sesizate şi în ipostazele de "resurse pentru educat", de

"tranformări pozitive ale comportamentului", de "dimensiuni perene" deosebit de semnificative pentru evoluţia individului, de "ansamblu de idei, de norme, de reguli care, o dată acceptate, ajută la elevarea persoanei respective", de "scop ce ar trebui întrupat", "mediul de care dispune individul", "principii morale, estetice, civice probate prin fapte", "eficienţa educaţiei", "calitate dobândită de a învăţa în continuare", "atitudine elevată faţă de şcoală şi învăţare", "sistem de referinţă pentru procesul educaţional" etc. Studenţii subliniază densitatea practică pe care trebuie s-o incumbe valoarea educaţională. Suportul palpabil constă în modele demne de urmat, în informaţii trecute prin cenzura intelectuală individuală, în expresii mai mult sau mai puţin conformiste ale conduitei. Pertinenţa unei valori apare atunci când ea trasgresează spaţiul abstract al tratatelor, concretizându-se în trăiri, comportamente, atitudini vii, manifeste.

Studenţii atestă prezenţa unor componente valorice în spaţiul universitar, fiecare intervievat percepând sau accentuând un aspect sau altul al fiinţării valorilor. Unii studenţi identifică purtătorii de valori (profesorii în calitate de "îndrumători spirituali", colegi ai studenţilor cu calităţi deosebite), alţii identifică valori materiale care facilitează structurarea valorilor individuale (biblioteci, cărţi, echipamente diverse etc.), alţii vizează produsele activităţii (studii şi cercetări ştiinţifice), alţii se referă la calităţi, precum moralitatea, probitatea profesională, flexibilitatea, capacitatea de empatie, onestitatea, iubirea faţă de semeni, spiritul de iniţiativă, autonomia în gândire, deschiderea şi receptivitatea faţă de noutate şi diversitate, spiritul de solidaritate al studenţilor etc. Se face, uneori, observaţia că valorile fundamentale sau materializate mai mult în conţinuturile vehiculate, decât în faptele şi comportamentele profesorilor. Privitor la ierarhia valorilor academice, părerile studenţilor sunt împărţite: unii (şi nu puţini) apreciază îndrumătorul spiritual, dascălul, verticalitatea morală, acceptabilitatea şi spiritul de colaborare cu studenţii; alţii pun pe primul plan pregătirea profesională, pe "cercetătorul universitar" şi trec cu vederea unele compromisuri morale sau ambiguităţi didactice.

O grupă aparte a studenţilor vede în stilul universitar o valoare cu largi disponibilităţi. O regândire sau redimensionare a comportamentului didactic şi moral este în concordanţă nu numai cu noi exigenţe ale imperativelor modernităţii şi dinamicii evoluţiei, dar şi în raport cu exigenţele beneficiarilor – studenţii care aşteaptă şi pretind noi competenţe şi strategii de relaţionare din partea profesorilor. În topul preferinţelor studenţilor se regăseşte opţiunea pentru comportamentul autentic democratic, pentru dascălul apropiat studenţilor, dar şi exigent.

Cât priveşte glisarea valorilor din şi spre societate, studenţii îşi conştientizează şi îşi percep posibilităţile pe care le deţin. Unii studenţi consideră că însăşi accederea unei mase cât mai largi în învăţământul superior reprezintă o garanţie a iradierii valorilor înspre societate. Ei ştiu că sunt "invidiaţi" de tinerii de vârsta lor şi că se constituie în modele comportamentale "de elită", din care emerg stiluri comportamentale adulate de masa tineretului.

Unii intervievaţi relavă unele dificultăţi în comunicarea şi răspândirea valorilor academice. "Difuziunea valorilor academice – consideră un student – are nevoie în primul rând de schimbarea mentalităţii sociale, care trebuie pregătită pentru acceptarea şi promovarea acestor valori în continuare". "Difuziunea – crede un alt intervievat – s-ar putea produce în cazul în care ar exista recepţie. Or, recepţie nu există la nici una dintre cele două părţi. Dar există emisii din ambele direcţii". Ca modalităţi concrete de vehiculare a valorilor sunt invocate posibilităţile mass mediei, conferinţelor, întrunirilor, seminariilor, aplicaţiilor practice, cercetările de teren etc.

Este judecată pozitiv implicarea în social, ba chiar şi activismul în plan civic şi politic (sunt studenţi care lucrează în presă, televiziune, activează în diverse partide politice). Profesorii – în opinia studenţilor – sunt şi ei actorii cei mai avizaţi pentru schimbările economice, democratice ale societăţii noastre.

Valorile academice – în opinia studenţilor – cunosc nu un recul, ci o etapă de metamorfozare şi decantare. În general, se acuză o anumită confuzie şi incertitudine în procesul de reaşezare valorică, justificate – în parte – şi de fluctuaţiile şi tensiunile macrosociale. Nu este lipsit de interes faptul că studenţii sesizează perpetuarea unor non valori (cadre didactice compromise, conţinuturi ştiinţifice depăşite, studenţi inapţi pentru studii superioare). Conştienţi de competiţia care îi aşteaptă (au totuşi temerea că criteriile de promovare nu vor fi cele mai oneste), studenţii propun o lărgire a formelor de pregătire prin antrenarea efectivă în cercetare, în dimensionarea şi structurarea programelor şcolare, în colaborarea la reviste, la traducerea de cărţi de specialitate etc. Alţi studenţi intervievaţi sunt mai tranşanţi în radiografierea prezentului şi adulmecare viitorului. După opinia lor, valorile academice "sunt călcate în picioare", "vor avea mult timp de aşteptat pentru a fi recunoscute şi respectate", "sunt marginalizate şi depreciate", "au devenit desuete", "sunt ca nişte 'faruri' prea îndepărtate pentru corăbiile ce stau să se scufunde în larg", "apreciate doar în cercuri închise de către minţi luminate" etc.

Studenţii invocă nevoia unor certitudini în legătură cu statutul prezent şi cel de perspectivă. "Dezorientarea persistă în întreaga societate. Majoritatea dintre noi părăsesc facultatea cu un gust amar, deziluzionaţi sau dezorientaţi.

Ce valoare mai poate avea astăzi urmarea unei facultăţi dacă la sfârşit ne aşteaptă spectrul şomajului?"

Cât priveşte rolul studenţilor în răspândirea valorilor înalte, cei mai mulţi recunosc posibilităţile şi rolurile potenţiale pe care le pot juca în prezent, dar şi în perspectivă. Simplul fapt că ei sunt integraţi în diferite medii, garantează efuziunile înspre mediile de provenienţă. Sunt puse în discuţie probleme de reprezentativitate în spaţiul universitar a unor pături sociale, având în vedere stratificarea socio-economică care începe să se adâncească. Este invocat statutul material precar al studentului. "Când nu vom mai fi nevoiţi să ne gândim la mâncare şi cazare, ne vom profila şi spre cele spirituale" – se confesează un student. "Studenţii sunt ţinuţi cam la distanţă – afirmă un altul. Dar noi credem că permanenţa şi onoarea unei societăţi ţin de noi."

Printre valorile-ghid ale profesorilor, cei mai mulţi dintre studenţi includ capacitatea empatică şi de comunicare, profesionalismul, toleranţa şi receptivitatea la opiniile studenţilor, onestitatea şi corectitudinea, moralitatea şi decenţa, tactul pedagogic, creativitatea, nonconformismul în gândire etc. În setul de valori autoprescrise, studenţii includ setea de cunoaştere, ataşamentul faţă de viitoarea profesiune, bunul simţ şi moralitatea, spiritul de iniţiativă şi altruismul, seriozitatea şi respectul faţă de altul, încrederea în sine şi implicarea în viaţa universitară etc.

Observaţiile de mai sus nu constituie decât o radiografiere succintă a mediului universitar din perspectiva valorilor şi poate sta la baza unor interiogaţii cu privire la ameliorarea în perspectivă a acestui cadru spiritual. Autoperceperea şi conştientizarea punctelor de vedere de către părţile implicate în acest proces constituie o bază de plecare indispensabilă pentru edificarea unui climat academic cu largi disponibilităţi axiologice.

Note şi referinţe

(1) Cu prilejul lucrărilor seminarului european organizat de UNESCO la Praga, în noiembrie, 1985 au fost aduse argumente în favoarea perfecţionării pedagogice a profesorilor universitari şi s-au reliefat principalele modalităţi şi strategii de formare a formatorilor. Vezi *Pedagogie universitaire et formation des enseigents*, Travaux du seminaire regional europeen organise par UNESCO a Prague, novembre 1985, CEPES, Bucarest, 1987.

(2) Interviurile au fost realizate printre studenţii şi profesorii de la mai multe facultăţi ale Universităţii "Al. I. Cuza" din Iaşi, în perioada 1992–1994.

7 REMARCI ŞI SUGESTII

Dacă este să judecăm învăţământul românesc din zilele noastre, atunci este necesar să discernem cel puţin două registre de raportare: planul macrosistemic şi planul microsistemic. Dacă la nivel macrosistemic există o disfuncţiune explicabilă poate prin puternica dependenţă de fluctuaţiile economice, politice etc., la nivelul aşezămintelor şcolare şi al activităţilor curente starea de lucruri poate fi mai bună. În virtutea unei autonomii interne şi, mai ales, prin punerea în valoare a conştiinţelor individuale ale dascălilor, activităţile educative pot fi considerate ca fiind satisfăcătoare (dar această judecată este relativă, pentru că un învăţământ nu poate funcţiona numai cu conştiinţele profesorilor).

Facem observaţia că la nivelul strategiilor macrosistemice lipseşte o viziune globală relevantă asupra învăţământului ca sistem şi ca proces. Se gândeşte şi se lucrează pe segmente (chiar legile specifice se discută relativ izolat, pe articole), creându-se rupturi care se vor manifesta peste ani în dificultăţi pentru agenţii şcolii. Legile şi reforma învăţământului au nevoie de o filosofie acţională în chip de "coloană vertebrală" a sistemului educativ.

Viitorul învăţământului românesc trebuie să se înscrie, după opinia noastră, pe următoarele traiecte valorice:

1. Repunerea în chestiune şi reevaluarea finalităţilor învăţământului plecând de la o nouă ierarhie de valori;
2. Promovarea unei veritabile democratizări educaţionale unde fiecare individ, în funcţie de posibilităţi, să aibă posibilitatea de a-şi dezvolta întreaga personalitate;
3. Punerea în practică a unei noi conexiuni între strategiile macrostructurale şi tacticile microstructurale, printr-o legislaţie şcolară echilibrată, mobilă şi deschisă lărgirii autonomiei unităţilor de bază;

4. Consolidarea statutului şcolii şi al cadrului didactic la scară de stat, printr-o politică bugetară echilibrată şi vizionară;

5. Respectul pentru fiinţele particulare, respingerea plafonării indivizilor, stimularea elevilor dotaţi;

6. Difuziunea diversităţilor culturale şi favorizarea comportamentelor interculturale;

7. Instituirea reală a competenţei ca singurul criteriu de ierarhizare şi de promovare.

***

Programele educative ale învăţământului preuniversitar se caracterizează printr-o puternică rigiditate şi prescriptibilitate (1). Ponderea activităţilor opţionale este aproape insignifiantă iar posibilitatea variaţiei conţinuturilor la specificul claselor sau elevilor este practic descurajată prin caracterul obligatoriu al programelor şcolare. Dacă se mai adaugă caracteristica generală a conţinuturilor – supraîncărcarea, tabloul pare a fi destul de sumbru.

La nivelul învăţământului primar, disciplinele umaniste şi sociale, precum şi cele artistice ocupă o proporţie destul de mare: două treimi din totalul orelor. Cu toate acestea, consultând programele aferente, putem constata o centrare a conţinuturilor spre obiective prioritar sau exclusiv cognitive. De pildă, la *Limba română* nu se specifică nici un obiect cu caracter spiritual-atitudinal, ci doar obiective lingvistice şi de cunoaştere. Chiar şi la o disciplină prin excelenţă creativă, Compunerea-expunerea, nu se prescrie nici un fel de obiectiv cu conotaţii spirituale.

La nivelul învăţământului gimnazial, prezenţa disciplinelor umaniste începe să scadă comparativ cu locul acestora la nivelul educaţiei primare. Astfel, la clasa a V-a, disciplinele umaniste şi estetice ocupă 12 ore din totalul de 25, la clasa a VI-a 13 din totalul de 29, la clasa a VII-a 14 din totalul de 31 iar la clasa VIII-a 15 din totalul de 32 de ore săptămânal. La clasele a VII-a şi a VIII-a se introduc câte două ore pe săptămână de activităţi opţionale printre care se enumeră artizanatul, arta populară, activităţile de menaj, agrotehnica, electronica etc. Considerăm că ponderea orelor cu caracter opţional este prea mică (6% din totalul orelor la clasele a III-a şi a IV-a), având în vedere multitudinea de interese şi preocupări ale şcolarului de vârstă mijlocie. Cât priveşte programele analitice, acestea se caracterizează prin aceeaşi normativitate rigidă şi printr-o mare densitate a elementelor de conţinut.

Conţinutul învăţământului la nivel liceal este diferenţiat în funcţie de cele două mari profiluri: umanist şi realist. Cele două profiluri sunt relativizate, de asemenea, pornind de la diferitele specializări ale fiecărui profil în parte (pentru primul profil: filologie, limbi străine, istorie şi ştiinţe sociale etc.; pentru al doilea profil: matematică–informatică, fizică–chimie,

chimic–biologic etc.). Diferenţierea pregătirii liceale este una instituţională, formală, în sensul că se menţin aceleaşi planuri de învăţământ şi programe la unul şi acelaşi profil, la toate liceele din ţară. Chiar şi prin introducerea celor două ore pe săptămână de pregătire opţională – într-o pondere de 6,5% din totalul orelor (printre care figurează discipline ca *Istoria culturii, Istoria artei, Istoria religiilor, Istoria ştiinţei şi tehnicii*), nu se poate asigura o diversificare a pregătirii în acord cu nevoile reale de învăţare ale tinerilor şi cu exigenţele societăţii. Ponderea disciplinelor umaniste scade la nivelul liceului (media de 18 ore pe săptămână din 31 în cadrul liceului umanist şi 10,5 ore din 30 la liceul realist). Programele de învăţământ rămân şi la acest nivel supraîncărcate. Absenţa cvasitotală a unor discipline fundamentale pentru formarea omului modern, precum *Literatura universală, Estetica, Sociologia* sau timpul insuficient alocat pentru *Logică, Psihologie, Filosofie* la marea majoritate a liceelor, ar trebui să constituie încă prilejuri de meditaţie pentru factorii de decizie. În ceea ce priveşte dimensionarea programenlor, acestea se impun prin nota puternic prescriptivă, orele la dispoziţia profesorilor fiind insuficiente pentru a imprima unele diferenţieri ale conţinutului în funcţie de circumstanţe. Obiectivele generale şi speciale ale principalelor obiecte de învăţământ sunt orientate cu prioritate spre transmiterea de cunoştinţe, şi mai puţin spre formarea unor atitudini sau capacităţi spirituale. Cele mai semnificative obiective le putem întâlni la ştiinţele socio-umane, dintre care spicuim: asigurarea capacităţii de acţiune şi de creaţie la elevi pe baza unor criterii valorice, morale, umaniste, ştiinţifice, valorificarea disponibilităţilor elevului într-un sens axiologic, dobândirea de către elevi a capacităţii de a construi idei şi de a elabora criterii de fundamentare a valorilor ştiinţifice, morale, economice, structurarea unui sistem axiologic dinamic care să-i permită elevului realizarea unui echilibru fertil între aşteptări, alegeri şi decizie, acţiune, formarea şi consolidarea atitudinilor de înţelegere, toleranţă şi detaşare critică faţă de varietatea fenomenelor şi interacţiunile teoretice şi practice în domeniul socio-uman etc.

Scurta trecere în revistă a programelor educative din punct de vedere axiologic trebuie să fie completată, cum e şi firesc, cu o serie de recomandări ale autorului pentru o mai pronunţată înscriere a învăţământului în perspectiva axiologică. Sugestiile noastre, ce rezultă în chip necesar după investigaţiile din capitolele precedente, se adresează mai multor factori, relativ distincţi, ceea ce ne obligă la o compartimentare şi la o relativizare a acestora în funcţie de actorii vizaţi care le îmbrăţişează şi de realităţile concrete la care se vor racorda.

1. Recomandări pentru factorii de decizie

Includem în această sferă pe oamenii politici, planificatorii, decidenţii ministeriali sau pe cei de la nivel departamental şi instituţional.

a) Într-o societate democratică, este firească o anumită mobilitate a structurilor învăţământului sau poziţiilor actorilor ce coordonează acest palier important al socialului. Totuşi, un sistem naţional de instruire nu trebuie să fie vulnerabil prea mult la fluctuaţiile politice, inevitabile uneori, pe care le presupune pluralismul politic. Este ştiut că miniştrii sunt recrutaţi dintre (sau de) cei ce câştigă alegerile politice. Cei care coordonează învăţământul ar trebui să fie oameni de specialitate, pedagogi cu experienţă didactică şi managerială – în primul rând – şi apoi, dacă este cazul, să fie şi oameni politici. La nivelul ministerului se cere a fi asigurată o echipă de tehnicieni (a se citi pedagogi), aleşi nu după criterii poltice, ci profesionale, care să nu se schimbe de îndată ce se schimbă ministrul sau guvernul. Nu pledăm pentru staticism şi închidere organizaţională, dar un minimum de coerenţă şi continuitate a tacticilor educative este bine să fie asigurată printr-o relativă stabilitate instituţională şi operaţională. În materie de educaţie naţională nu se admit experimentări, voluntarisme sau aroganţe individuale sau grupale.

b) Politica şcolară ce coordonează activităţile curente trebuie să se conexeze şi să se completeze cu politicile culturale sau sociale. Complementaritatea invocată este benefică pentru compartimentele implicate: atunci când un sector este în suferinţă, celelalte pot suplini parţial roluri care, la un moment dat, sunt deficitare. Sub aspect funcţional, sistemul şcolar nu poate îndeplini convenabil toate obiectivele, fie ele şi specifice, dacă şi le-ar propune şi ar tinde să le atingă în chip autarhic. După cum, şi celelalte sectoare sunt dependente de calitatea educaţiei, de îndeplinirea funcţiilor acesteia. Această precauţie poate conduce spre o autoechilibrare funcţională a însuşi sistemului social. Înfiinţarea unor departamente educative care să funcţioneze efectiv în interiorul unor ministere precum cele ale culturii, cultelor, comunicaţiilor, sănătăţii etc. ar putea fi un garant al unei educaţii generalizate, globale, integrative, extensive.

c) Credem că prezintă o urgenţă punerea în practică a unei politici educaţionale echilibrate permisivă la: 1) autonomia instanţelor subordonate sistemului de învăţământ, precum şi încurajarea tuturor întreprinderilor educative care sunt autentice şi eficiente pentru indivizi şi societate; 2) asimilarea şi protejarea juridică a unor forme pluraliste de educaţie (educaţia supradotaţilor, educaţia compensatorie pentru categorii defavorizate, învăţământ confesional, promovarea unor pedagogii alternative etc.).

d) Promovarea unor planuri de învăţământ flexibile, cu un regim deschis, permisiv la variaţii, modificări, reajustări în funcţie de cerinţe diverse ale instruirii prezintă, după noi, o altă prioritate. Caracterul unitar al învăţământului poate fi realizat prin menţinerea unui grup obligatoriu de discipline ce vor fi studiate la toate şcolile de acelaşi grad sau tip (un "trunchi comun", într-o pondere de 60–70% din totalul disciplinelor grupate şcolare). Diferenţierea se va realiza prin restul disciplinelor în module, la care elevii vor accede printr-o liberă alegere. Această diferenţiere, raportată la treptele şcolare, va creşte treptat în pondere, de la 10–20% în învăţământul primar, la 20–30% în cel gimnazial, până la 30–40% la nivelul liceului. În sprijinul cultivării unor aptitudini înalte, propunem înfiinţarea, cel puţin în marile centre urbane, a unor şcoli speciale pentru supradotaţi şi statuarea sau generalizarea învăţării pe clase de nivel.

Tot în legătură cu programele de învăţământ, mai sugerăm următoarele posibile acţiuni:

– O mai atentă articulare axiologică a disciplinelor la acelaşi an sau la ani consecutivi; prevenirea dizarmoniilor curriculare, a discontinuităţilor, a incompatibilităţilor.

– Dimensionarea unor programe analitice suple, care să includă un număr de teme obligatorii pentru profesori (70–80% din total), restul temelor ţinând de competenţa profesorului în a le căuta şi fixa (prin identificarea trebuinţelor de învăţare în urma negocierilor cu elevi, părinţi, profesori).

– Restructurarea temelor incluse în programele şi manualele ce vizează ştiinţele naturii sau ştiinţele exacte; accentuarea elementelor de conţinut care duc direct la formarea unei culturi ştiinţifice, şi mai puţin la o simplă informare; sporirea lecţiilor în care se vor semnifica şi interpreta valoric anumite teorii, cunoştinţe sau ipoteze ştiinţifice (prin introducerea unor capitole de istoria ştiinţei respective, bazele epistemologice şi metafizice ale ştiinţelor, teme de sinteză, de interpretare valorică a achiziţiilor matematicilor, fizicii, biologiei, chimiei etc.). Nu milităm pentru o diminuare a ponderii disciplinelor realiste, ci pentru o spiritualizare a lor, prin reducerea teoretizărilor abstracte – deseori, exagerat de sofisticate – în favoarea unor desfăşurări hermeneutice şi practice, mai apropiată de căutările şi interesele fireşti ale copiilor şi tinerilor.

Astăzi se impune o regândire a structurilor şi programelor învăţământului preuniversitar în perspectiva educaţiei interculturale, precum şi evitarea închiderilor şi segregărilor instituţiilor şcolare pe criterii etnice sau confesionale. Conceperea unor programe de învăţământ care să faciliteze încorporarea valorilor fundamentale ale umanităţii, renunţarea la perspectiva etno- sau sociocentristă în dimensionarea programelor la discipline precum istorie, geografie, ştiinţe sociale, literatură şi chiar ştiinţe, fără a neglija

valorile locale purtătoare de universal, sunt strategii care pot facilita materializarea principiului interculturalist. La ştiinţe, de pildă, se pot vehicula experienţe sau antecedente teoretice, mai vechi sau mai noi, altele decât cele europene, etalate cu obstinaţie în conţinuturile curente (prin integrarea rezultatelor cercetărilor istorice, etnologice, comparative s-ar putea evidenţia că principii şi idei ştiinţifice moderne se pot identifica şi în culturile chineză, japoneză, arabă, africană etc.). Sub aspect strategic şi metodic se poate recurge la execiţii interculturale de percepere a alterităţii, în colectivităţile şcolare eterogene etnic, se pot amplifica schimburile de elevi, studenţi profesori din mai multe spaţii culturale, sau se pot statornici mai multe relaţii de înfrăţire dintre şcolile noastre şi cele din alte ţări. Trebuie meditat chiar la strategii de pregătire a formatorilor în perspectiva educaţiei interculturale.

În legătură cu formarea formatorilor, am propune o strategie de pregătire a viitorilor profesori într-o perspectivă bi sau tridisciplinară (prin cuprinderea a două sau trei specializări), dublată de o consistentă pregătire psihopedagogică, în vederea abordării interdisciplinare a conţinuturilor. Pregătirea monodisciplinară s-ar cere a fi rezervată mai ales viitorilor specialişti (2).

Regândirea conţinuturilor şi a formatelor de redactare a manualelor pornind de la exigenţele conexiunii disciplinare (editarea unor manuale tematice, cu conţinuturi interdisciplinare sau de sinteză), în conformitate cu principii pragmatice, estetice, didactice reînnoite constituie o altă cale de perfectare a proceselor educative. Impunerea manualelor alternative pentru una şi aceeaşi disciplină vine în întâmpinarea principiilor individualizării şi diferenţierii în învăţare.

2. Recomandări pentru cercetători

Cercetarea pedagogică trebuie să fie ghidată de o gândire axiologică şi epistemologică, astfel încât rezultatele acesteia să se înscrie pe traiecte prioritar valorice. Credem că este cazul ca pedagogiei să i se ataşeze o filosofie a cercetării care să contribuie la ridicarea demnităţii epistemice şi practice pe care disciplina în chestiune o incumbă. Noua preocupare ar putea candida ca o posibilă ştiinţă a educaţiei sub denumirea de *epistemologie pedagogică*, care ar avea ca preocupări centrale următoarele: construirea unei teorii pedagogice care să fie *consistentă formal, pertinentă axiologic*, şi adecvată praxeologic imprimarea unui caracter explicit ştiinţific cercetării pedagogice prin eliminarea abuzului de empirism, a amtorismului şi a şablonismului interpretativ, realizarea unei analize logice a limbajului pedagogic, delimitarea şi fundamentarea unor metode de interogare şi descriere a

fenomenelor educaţionale etc. Ar fi nimerit ca epistemologia pedagogică să realizeze o critică serioasă a metodologiei cercetării pedagogice, în vederea testării şi validării acelor căi de investigaţie care s-au dovedit a fi spornice. Fundamentarea ştiinţifică a inventarului teoretic va imprima ideilor pedagogice o mai mare valoare, credibilitate şi forţă de impact asupra realităţilor cercetate. Dacă pedagogia este în suferinţă, aceasta se datorează, într-o bună măsură, chiar pedagogilor înşişi, care, nu de puţine ori, au etalat un limbaj învechit, sufocant şi inhibitor, prin prezenţa unor licenţe înlemnite în vechi ideologii acţionale sau didacticiste. O înnoire, începând chiar cu limbajul şi structura teoriei pedagogice, este mai mult decât necesară.

În acelaşi timp, epistemologia pedagogică ar putea avea un impact direct şi asupra activităţilor didactice, realizate de profesori. Creşterea ponderii şi a importanţei proceselor educaţionale în societatea contemporană implică, în mod necesar, înfăptuirea unei munci bazate pe certitudini ştiinţifice, şi nu pe presupoziţii sau observaţii superficiale. Eficienţa actului didactic este dată şi de încrederea practicianului în dispozitivul teoretic propus de cercetătorul ştiinţific.

Cât priveşte articularea teoriei pedagogice, avansăm următoarele exigenţe valorice şi epistemice:

– o mai fidelă adecvare a construcţiei teoretice la specificul obiectului cercetării; degajarea teoriei pedagogice de "isme" precum sociologism, psihologism, "ideologism" şi chiar... didacticisme proferate cu motivaţii şi din direcţii diverse;

– consistenţă şi congruenţă explicativă; să se evite antinomiile în discursul pedagogic, să se limiteze redundanţele şi licenţele stilistice învechite care degenerează, de cele mai multe ori, în sloganuri pedagogice inhibitorii;

– necesitatea desfăşurării unor metode de cercetare şi a unor stiluri explicative adecvate complexităţii obiectului de cercetat; se vor evita extremele (ambiţia cuantificării cu orice preţ a unor fenomene refractare la abordări cantitativiste, de pildă, sau căderea într-un discurs impresionist, "poetic");

– asumarea interdisciplinarităţii şi transdisciplinarităţii metodologice, îmbinând fidelitatea cu fineţea explicativă;

– evitarea supralicitării dimensiunii normative a teoriei, care poate face loc voluntarismului şi subiectivismului;

– supravegherea permanentă a adecvaţiei teoriei la realitate, căci, deseori, furaţi de mirajul frumuseţii şi logicităţii construcţiei pierdem din vedere că teoria trebuie să slujească la ceva;

– descrierea fenomenului educaţional într-o perspectivă evolutivă, prospectivă; luarea în calcul a consecinţelor (practice, morale, ideologice) imediate şi viitoare ale teoriei pedagogice;

– relevanţa practică a teoriei în raport cu finalităţile educaţiei; înscrierea teoriei pedagogice într-o perspectivă explicit acţională şi pragmatică care să fie asumată atât de teoretician, cât şi de practicianul-profesor;

– folosirea unui aparat conceptual adecvat, pe care disciplina l-a sedimentat în timp şi s-a dovedit a fi pertinent; a nu se abdica, în nici un caz, de la limbajul ştiinţific;

– articularea funcţiilor teoriei pentru a se crea continuitate şi complementaritate între explicativ, constructiv, normativ (uneori imperativ); prevalenţa unei funcţii a teoriei pedagogice va fi justificată numai în măsura în care realitatea o impune.

Respectarea acestor cerinţe va susţine şi va consolida maturitatea epistemică a acestei discipline, care mai are încă nevoie de justificări valorice în ochii unora dintre membrii comunităţii ştiinţifice, dinafara orizontului psihopedagogic, sau chiar în cazul unor practicieni din câmpul acţiunii educative.

3. Recomandări pentru cadrele didactice

a) Diferitele categorii de educatori trebuie să-şi asume o autonomie sporită în proiectarea, desfăşurarea şi coordonarea activităţilor educative. Ei vor fi conştienţi de faptul că sunt agenţii cei mai dinamici ai schimbării şi că nu trebuie să să aştepte deliberări sau indicaţii din partea altor foruri, mai mult sau mai puţin acreditate. Găsire unor soluţii optime de organizare, efectuarea celor mai bune alegeri privind dimensionarea conţinuturilor, selectarea metodelor şi strategiilor de predare-învăţare, identificarea celor mai nimerite modalităţi de evaluare etc. sunt acţiuni care ţin de competenţa dascălilor. Asumarea autonomiei funcţionale trebuie dublată, în acelaşi timp, şi de o responsabilitate pe măsură. Dacă vrem să fim mai liberi în acţiunile noastre, atunci se cere să ştim mai multe, să învăţăm permanent, să fim mobili şi receptivi faţă de schimbare.

b) În situaţia în care vom asista la structurarea unor conţinuturi educaţionale deschise, care să permită adiţionări, remodelări, conexări din mers, profesorii şi învăţătorii sunt obligaţi să manifeste o atitudine axiologică faţă de conţinuturi prin:

– dozarea şi combinarea segmentelor de conţinut potrivit situaţiilor didactice create;

– prelucrarea şi recrearea unor elemente de conţinut în funcţie de puterea de înţelegere a elevilor, aptitudinile şi interesele acestora;

– integrarea unor informaţii suplimentare (ultimele achiziţii în domeniu, seturi informaţionale cerute de elevi etc.) sau nespecificate (ce ţin de arii problematice diverse);

– crearea de conţinuturi noi când realităţile le cer (perimarea unor conţinuturi, apariţia unor discipline noi, prin restructurarea planurilor de învăţământ, dimensionarea de conţinuturi la discipline opţionale ori activităţi nonformale etc.);

– valorificarea experienţei spirituale a educaţilor (prin incursiuni în fondul lor aperceptiv, cognitiv sau afectiv) şi a experienţei proprii a cadrelor didactice etc.

c) În condiţiile multiplicării contactelor şi a accentuării pluralismului contemporan se cere din partea profesorilor o valorificare a diversităţii experienţelor culturale ale elevilor de diferite etnii sau confesiuni dintr-o clasă prin:

– conştientizarea diferenţelor şi similitudinilor spirituale ce caracterizează grupurile sau indivizii minoritari;

– experimentarea valorilor diferite prin reciprocitate (de pildă, elevii români să înveţe cântece sau poezii ungureşti, ţigăneşti etc., după cum şi elevii unguri să recite sau să cânte melodii ale românilor, ţiganilor etc.);

– organizarea în comun a unor manifestări artistice care să etaleze valorile specifice diferitelor grupuri etnice sau culturale etc.

d) La nivelul formelor de desfăşurare şi al strategiilor didactice se cere o lărgire a formelor de realizare a proceselor educative (prin discuţii, dezbateri, studii de caz pe teme etice, estetice, ştiinţifice etc.). deplasarea spre strategiile de autoinstruire şi învăţare permanentă, accentuarea individualizării prin intermediul învăţării pe grupe de nivel, clase mobile etc.

e) În planul modalităţilor de evaluare sau de notare, sugerăm educatorilor următoarele traiecte acţionale:

– o deplasare spre strategiile de evaluare formativă în vederea dezvoltării funcţiilor operaţionale ale achiziţiilor şcolare;

– introducerea oportună în verificare a întrebărilor de valoare, de comparare, de estimare;

– crearea de situaţii educaţionale de largă autonomie şi de puternică responsabilitate pentru elevi;

– creşterea încrederii şi a respectului profesorilor pentru opiniile şi judecăţile de valoare ale elevilor;

– utilizarea efectivă a autoevaluării, interevaluării şi evaluării controlate; educarea elevilor pentru o autoapreciere corectă;

– eliminarea pe cât posibil a dimensiunilor punitive şi represive ale notării;

– suspendarea notării în anumite circumstanţe şi pentru anumite materii de învăţământ (activităţi opţionale, muzică, desen etc.);

– abandonarea poziţiilor "obiectiviste" în notare (evaluare=măsurare), în profitul unei notări mai elastice, mai contextuale, mai "subiective" – atunci când raţiunile didactice impun conduite de acest tip.

f) Educatorii trebuie să fie permeabili la noile expresii spiritulae, să fie atenţi la introducerea stimulilor culturali educogeni la care tinerii sunt sensibili, să fie integraţi permanent într-un mediu axiologic stimulator, variat şi bogat în elemente valorice (participări la manifestări culturale, dezbateri şi reuniuni ştiinţifice etc.).

4 Recomandări pentru alţi factori educativi

Includem în această sferă instituţiile culturale, biserica, părinţii, organizaţiile şi fundaţiile culturale, confesionale, etnice etc.

a) Este de dorit ca şi unele instituţii culturale (teatre, cinematografe, muzee etc.) să organizeze şi să desfăşoare activităţi cu un conţinut educativ explicit. Cultura are o dimensiune educativă prin ea însăşi, care se cere a fi exploatată. Fără a cădea în didacticism, factorii culturali nu trebuie să se ferească în a recunoaşte funcţiile educative directe ale culturii, atunci când acestea se insinuează în activităţi bine şi inspirat dimensionate. Audiţiile muzicale, spectacolele-lecţii, activităţile dedicate elevilor din casele memoriale, muzee, grădini botanice sau zoologice etc. sunt modalităţi concrete care merită să fie încurajate şi extinse.

b) Am mai propune o instrumentalizare pedagogică a unor paliere ale comunicării culturale (la nivelul mass mediei, de pildă); este vorba de o dimensionare, după criterii pedagogice, psihologice şi etice, a unor activităţi şi conţinuturi, ce vizează toate categoriile de consumatori de cultură (copii, tineri, adulţi). Nu este vorba de introducerea unor forme de cenzură, ci a unor criterii de pertinenţă valorică, care să fie conştientizate şi însuşite în mod operativ de către producătorii de mesaje, dat fiind că infestarea spaţiului cultural cu subproduse culturale (pornografice, de tip kitsch) poate avea consecinţe neprevăzute directe, dar şi pe termen lung.

c) Biserica nu poate lipsi din exerciţiul educativ al tinerei generaţii. Ea trebuie să-şi redobândească statutul de instanţă valorică credibilă pentru mase largi de oameni. Se ştie că preotul se constituia, alături de dascăl, în perioada interbelică, într-un adevărat apostol, cu largi disponibilităţi spirituale. Se impune ca el să redevină acel "mântuitor" de oameni, în sens spiritual, un îndrumător al celor aflaţi în derută sau nevoie. Dincolo de faptul că biserica

este principala instanţă a educaţiei religioase, ea poate fi şi un agent al educaţiei secularizate, prin organizarea de către preoţi, pe lângă biserică sau şcoli, a unor activităţi teoretice (de aprofundare a textelor biblice, de introducere în morala religioasă) sau practice (de caritate, cu caracter economic-gospodăresc etc.).

d) Familia reprezintă un factor de spiritualizare fundamental pentru copil şi tânăr. În perspectivă, ea trebuie să se centreze pe transmiterea unor valori de referinţă, bazale, diversificate. Printre acestea se vor afla pe o poziţie centrală cele cu conotaţii morale: cultul muncii, respectul aproapelui, întrajutorarea, omenia, cumpătarea şi armonia sufletească etc. Valorile familiei vor induce la copii diferenţiere şi variaţie cultural-spirituală, dar în limitele unor standarde fundamentale, perene (3).

Note şi referinţe

(1) Am avut în vedere planurile de învăţământ valabile pentru anul şcolar 1993–1994, publicate în *Tribuna învăţământului*, nr. 31–32, 2 august 1993. Cât priveşte programele şcolare, am consultat toate programele valabile pentru anul şcolar vizat, elaborate şi aprobate de minister în perioada 1991–1993. Atât planurile, cât şi programele disciplinelor de studiu au un caracter provizoriu, vizând perioada de tranziţie.

(2) Gerard Fath propune trei piste pentru formarea formatorilor în această direcţie:
a) formarea profesorilor în conformitate cu o pedagogie a imaginarului care să cunoască fenomenologia imaginarului şi disponibilităţile ei educative;
b) introducerea educatorilor în lingvistica modernă, pentru stăpânirea strategiilor enunţiative, a actelor de limbaj şi a jocurilor pragmatice ale interacţiunilor langajiere;
c) formarea cadrelor didactice pentru raportarea la elevi în situaţie, pentru cunoaştera lor în raport cu lumea şi cu alţii. (vezi articolul autorului citat, *Laïcité et formation des maîtres*, *Revue Française de Pédagogie*, no. 97, 1991, p. 72)

(3) "În problema educaţiei pentru valori, se cere a fi recunoscut rolul central al familiei. Când vine în şcoală, copilul şi-a achiziţionat şi şi-a integrat esenţialul în ceea ce priveşte valorile (într-o modalitate informală, cum a învăţat să vorbească). Puterea şcolii nu este în acest caz preponderentă, dar nici inexistentă, dacă plecăm de la ideea că aici este un loc al echilibrării, al unei inmagazinări reflexive, al unei lărgiri şi al integrării efective a unui alt număr de valori... În acest domeniu, şcoala este locul care invită tinerii să observe persoane care trăiesc una sau alta dintre valori (şi valori diferite), de a reflecta, a analiza, a înţelege, a admira, a acţiona, a încerca, a le trăi pe cont propriu, într-un cuvânt, a-şi apropria valorile" (Jean Houssaye, *Valeurs: le choix de l'école, Revue Française de Pédagogie*, no. 97, 1991, p. 33.).

CÂTEVA CONSIDERAȚII FINALE

1. Școala reprezintă (și) un spațiu axiologic, un câmp de negociere și validare valorică. Actorii implicați în procesul paideutic își etalează diverse atitudini, preferințe, interese, propun modele comportamentale dezirabile, dezbat și deslușesc valorile care "intră" și "ies" din acest perimetru.

Valorile "de intrare" sunt purtate de protagoniștii principali – elevi și profesori – dar și de alți participanți (direcți sau indirecți): corpul administrativ–managerial, membri ai familiilor elevilor sau alți colaboratori ai școlii. În acelși timp, resursele materiale puse în joc induc anumite rezonanțe valorice, care, în unele cazuri, condiționează, orientează și colorează axiologic funcționalitatea demersurilor educative. Valorile "de ieșire" sunt acele achiziții comportamentale, încorporări de "știință și de conștiință", detectabile la nivelul "produsului" (elevi, studenți), dar și al "producătorilor" (căci și agenții schimbării – profesorii – își reajustează din mers înclinațiile și predispozițiile valorice).

2. Universul axiologic al școlii nu este facil de deslușit și interpretat. Este un spațiu mobil, glisant, uneori tensionat, alteori calm, tihnit – supărător de molcom, dacă îl raportăm la unele tendințe externe. Tensionările sunt inerente, chiar binefăcătoare. Este un loc al ajustării, reașezării, redefinirii, contestării – chiar – al valorilor chemate aici pentru a fi interogate. *Școala este un spațiu al interpretării.* Nu trebuie să ne sperie caracterul mutant al intervenției școlii în ceea ce privește redefinirea valorilor. În fond, în instituția educativă valorile se discută, se confruntă, se amendează, se creează. Orice instituire valorică este problematică, aduce insecuritate și disconfort, predispune la dislocație funcțională și disoluție instituțională; acest proces este un semn al crizei ce poate anunța o renaștere.

3. Reproducția culturală realizată prin practicile didactice induce diferențiere, presiune la achiziții inegale, adâncește variațiile culturale sau sociale. Prin această activitate se dobândesc statute și poziții, se legitimează diferențele, se instituie autoritate și prestigiu. "Capitalul cultural" se redistribuie după o regie – uneori – perfidă, dificil de surprins și cuantificat.

Educația poate fi și un instrument al polarizării, al segregării culturale, profesionale, materiale. Prin educație, are loc nu numai o integrare pur simbolică în structurile mentale prezente, ci se produce și o selecție diferențiatoare, consistent materială, cu repercusiuni directe asupra configurației sociale. Nu-i de mirare că, în unele societăți, școala este o pârghie care,

acționată în mod oportun, schimbă și dinamizează întreaga fizionomie socială. Instituția școlară este un segment al socialului care "dă tonul" întregii societăți, o influențează, o schimbă, o reînnoiește. Este drept că școala se construiește "pe măsura" societății, dar ea trebuie să fie și în contrasens cu fluxul axiologic precumpănitor, să fiinţeze ca un avanpost al ei, să se deschidă viitorului, să adulmece valorile necesare "pentru mai târziu".

4. Atragem atenția asupra dimensiunii mitico-simbolice a cunoștințelor și comportamentelor difuzate în interiorul școlii. Acestea au darul de a re-defini individul și de a-l propensa în sfera posibilului. O valoare informațională incorporată și validată (prin anostul ritual al verificării și notării) nu este stocată pur și simplu, ci reașază tot cumulul achiziționat, creează o rezonanță, o "explozie" în personalitatea educatului, proiectându-l în planul dorințelor și imaginarului. Valorile incorporate sunt trăite mai mult la modul imaginativ, "platonic", decât sunt traduse în acțiuni și fapte palpabile. Se lucrează mai mult asupra potențialului elevului (se cultivă motivația, interesele, afectivitatea), decât asupra unor conduite manifeste. Sunt vizate reverberații de perspectivă, și nu comportamente actuale. Se supradimensionează virtualități, dorințe. De multe ori, profesorii "uită" cu cine lucrează, nu mai văd elevii așa cum sunt în realitate; ei operează cu prototipuri, cu "modele". Se idealizează nepermis de mult atunci când rezultanta "trebuie să fie" substituie premisa "ceea ce este". *Educația pentru valori predispune corpul profesoral la o plonjare în sfera irealului.* Să fim atenți, deci.

5. Educația este expusă fetișizării și contrafactualității. Fenomenologia "minciunii" se insinuează și în actul didactic. Educatorul poate fi vizat și ca un stimulant: al a toate- sau atotcunoscătorului, al stăpânirii situației sau sinelui. El trebuie să joace, uneori, rolul imperturbabilului, al înțeleptului, al prietenului. Pe de altă parte, elevii sunt puși în situația de a se adapta unei stări oarecum artificiale, cea creată și regizată de profesor. Elevii, în clasă, nu mai sunt ceea ce sunt de fapt; nici profesorii. Și profesorii, și elevii simulează constant comportamente așteptate, prognozate, normate, în consens cu modelele de profesor, de elev, de școală. Înregimentarea în acest "spațiu de joc", până la un punct, este benefică și garantează eficiența demersului didactic. Naturalitatea situațiilor și a relațiilor nefiind posibilă, rămâne să se apeleze la substitute, modele, mai mult sau mai puțin abstracte. Sub "clopotul de sticlă" al instituției școlare, sunt exersate cunoștințe și experiențe condensate, tipice, exemplare, în ritmuri prestabilite, calculate, parcimonios desfășurate. Randamentul incorporării acestor instrumente ține și de dimensionarea acestui "spațiu de simulare" care este școala. Nu de puține ori s-a cerut expres ca școala să aducă în ea realitatea, sau, mai mult, să fie viața însăși. Numai că așa ceva nu-i posibil. Ne mulțumim ca școala să fie un simulacru al realității, o "antecameră" a ei, o experiență "in vitro". Iar eficiența ei este dată nu de concretitudinea stufoasă a existenței (ne)desfășurată în ea, ci de abnegația cu care selectează și izolează faptele, cazurile, posibilitățile. Eficiența instrumentului incorporat ține și de calea abstractă, "sintetică" de derivare a lui, ceea ce-l poate face mai suplu și mai pasibil de generalitate.

6. Școala este un mediu al comunicării și comuniunii. Aspectul relațional este esențial în actul didactic. Promovarea valorilor ține și de *competența comunicațională* a profesorului. *Cadrul didactic performează acte de limbaj, acte de gândire, acte de trăire.*

"Cultura mirării" este un *topos* către care este bine să se tindă. Nerostirea, pauza între cuvinte sau fraze (în anumite limite poate tăcerea, "neexplicarea" sau "nerăspunsul" la unele întrebări) se pot converti în factori provocatori pentru sporirea intereselor elevilor. Explicația "până la capăt" ori exprimarea redundantă – chiar dacă sunt indicate – pot da expozeului didactic o notă de monotonie și plictiseală. Sunt momente când explicațiile "încheiate", definitive, pot răpi din farmecul și frumusețea lecției, văduvind elevii de mirajul interogației perpetue. A spune chiar totul înseamnă a perima. Spre deosebire de tăcerea absolută, nerostirea sau suspendarea, în doze bine măsurate și în contexte pragmatice nimerite, vor spori expresivitatea ideilor, întreținând un

autentic dialog. Mirarea şi uimirea nasc în spirit o viaţă intelectuală şi afectivă autentică. Ele ne trezesc dintr-un "somn dogmatic" prelungit, diminuând comoditatea presupusă de structurile antereflexive ale datelor şi atitudinilor obişnuite. În comunicare, o dată cu mirarea, se naşte nevoia unei recuperări şi a unei comuniuni a spiritului. *Cultul exclusivist al lucrului dezvăluit în întregime sterilizează nu numai curiozitatea, dar trezeste si nelinisti metafizice.*

O predare eficientă este aceea care menţine o doză optimă de deschidere, de "nedesăvârşire", de incertitudine. Să fim circumspecţi la cei care dau "lecţii" şi substituie formarea stărilor de spirit cu transmiterea de cunoştinţe încremenite. Ca profesor, este bine să alimentezi aspiraţia către căutare şi, uneori, să provoci mirarea. Chiar dacă aceasta este resimţită de subiect ca o trăire dureroasă, datorită unei insecurităţi de moment, ea are atributul de a sfărâma idoli şi preconcepţii, angajând elevii într-o stare permanentă de frenezie spirituală. Profesorul însuşi are obligaţia (şi dreptul) de a se mira alături de elevii săi. El trebuie să se comporte la orele sale ca un model al (auto) educaţiei în faţa lor. Într-un anumit sens, dascălul devine un "coleg de învăţare", alături de discipolii pe care (şi cu care) îi educă. Trebuie demitizate prejudecăţi mai vechi privind omnipotenţa şi omniscienţa cadrelor didactice. Profesorii înşişi trebuie să "coboare" de pe soclurile pe care s-au aşezat, cu sau fără voia lor, cu precauţie şi sinceritate, căutând – împreună cu elevii – soluţii, rezolvări, adevăruri *ca pentru prima dată* sau *chiar pentru prima dată*. Este bine să avem iniţiativa de a ne etala adevărata faţă (căci sinceritatea şi inocenţa pot cuceri) şi curajul de a ne zgâria singuri în poleiala nimbului care (ni) s-a urcat la cap. Se ştie – de pildă – că Fericitul Augustin, în calitate de pedagog, recomanda învăţătorilor să facă din fiecare curs o creaţie, o reîncepere a cunoaşterii, alături de elevi, căci "cu cât suntem mai uniţi sufleteşte cu elevii noştri, cu atât şi nouă ni se prefac lucruri vechi în lucruri noi".

7. De altfel, ivirea unei întrebări în actul didactic nu este semnul obligatoriu al necunoaşterii. Dimpotrivă, prezenţa ei denotă că ceva din ceea ce se caută este anunţat prin chiar punerea întrebării. "Fiecare căutare – spune Heidegger – conţine o însoţire precursoare care este ceva din ceea ce se caută. Problema care se avansează predetermină de multe ori soluţia ce urmează a fi relevată. Orice conţinut, care va fi "turnat" în "forma" întrebării, trebuie să se modeleze în spiritul ei. Răspunsul "se ascunde" *in nuce* în însăşi întrebarea care este pusă, încât, şi aici funcţionează acel principiu – oarecum tăinuit – căci ţine de "viclenia" raţiunii – şi anume: "nu te-aş căuta (în plinătate) dacă nu te-aş fi găsit (în parte)". Aşadar, propoziţia interogativă are o natură contextuală şi emerge dintr-un fond de cunoştinţe iniţial ştiute.

Totodată, întrebarea predispune la o dezvăluire altfel a lucrurilor decât le ştiam până acum. Ea pretinde a "uita" ceea ce cunoaştem, în profitul prospectării altor aspecte ale realităţii interogate. "Când pui o întrebare – ne previne Constantin Noica – ...luminezi lucrurile. Este vorba de o iluminare a lor la propriu, o punere a lor în lumină, în sensul că deschizi un orizont, unde lucrurile pot apărea lămurit sau nu. Felul cum proiectezi fascicolul de lumină, întrebând, este felul cum înfrunţi lucrurile, iar bogăţia modalităţilor de interogaţie ţine mai mult de subtilitatea conştiinţei care întreabă, decât de subtilitatea existentului asupra căruia întreabă". Mai adăugăm faptul că există un dinamism inerent în punerea întrebărilor. Ele se leagă, se cheamă şi se completează reciproc. O întrebare "trezeşte" alte întrebări. declanşându-se o reacţie în lanţ în "generatorul" erotetic. Întrebarea pusă poate ascunde, uneori, altele neformulate încă. Interogaţia împrumută ceva din cutia cu surprize a Pandorei (ceea ce este de dorit), dar şi întortocheatul labirint al Minotaurului (în care te poţi pierde). Să fim atenţi cum folosim acest standard euristic în actul paideutic.

Spiritul de dubitaţie nu este în contradicţie cu asimilarea valorilor. Dimpotrivă, este de presupus o "pedagogie a mirării", pentru formarea unor abilităţi de a interpela valorile şi a accede la stimuli culturali autentici. Este necesară o perspectivă aporetică de discutare şi incorporare, date fiind precaritatea sau relativitatea unor valori ce trebuie să rămână, în unele cazuri, exterioare indivizilor.

8. O problemă ce merită a fi atinsă este cea a *referentului cultural* pe care şcoala încearcă să-l operaţionalizeze în ceea ce se poate numi "cultură şcolară". Cultura unei societăţi se regăseşte într-o formă comprimată, selectată, ierarhizată în conţinuturile transmise prin practicile didactice. Selecţia care se operează nu este deloc inocentă. În acest proces au loc excluziuni, ocultări, persiflări mai mult sau mai puţin justificate, prin invocarea – de pildă – a "crizei" culturii, a "decadenţei" acesteia. Desigur, în orice societate fiinţează şi nonvalori, iar la un moment dat se impune o anumită paradigmă culturală constrângătoare, paralizantă. Nu trebuie, însă, excluşi curenţii culturali secunzi sau ereziile valorice care sunt discordante cu paradigma generalizată. Să nu uităm că o cultură se defineşte şi prin excepţiile de la regulă, prin accidentele sau devierile de la normă. Profesorul trebuie să intuiască direcţiile noi de evoluţie a culturii şi să sensibilizeze elevii la desfăşurări şi concretizări atipice, nonstandard. Excepţiile de azi pot deveni mâine regulă. Minoritarii se convertesc în majoritari. Cultura nu trebuie idealizată; ea se cere a fi mediată ca atare, ca dat. Nouă ne revine sarcina s-o descriem, s-o identificăm, s-o luăm aşa cum este, *pe noi asa cum o facem, pe ea asa cum ne face*. A o accepta aşa cum este constituie, la urma urmelor, o chestiune de onestitate. Cultura fiinţează pe măsura noastră; ea ne aparţine şi ne caracterizează. Înainte de a o judeca, trebuie s-o acceptăm, s-o respectăm, să ne-o asumăm în polivalenţa insinuărilor şi desfăşurărilor ei, mai mult sau mai puţin dorite, prognozate, aşteptate. Cultura există. Să învăţăm *s-o cunoastem* şi *să ne re-cunoastem* în ea. *Valoarea culturii ţine de valoarea receptorilor ei*. A o pune la zid, chiar secvenţial, înseamnă a ne ascunde de noi înşine. Când este vorba de a o converti în acţiune sau comportament, acum – de-abia – va avea loc trierea. *Nu orice gesticulaţie culturală merită a fi tradusă în act de civilizaţie.* Aportul şcolii este de aşteptat în această tranziţie, concretizare, împlinire.

9. În cultură, asistăm la o creaţie continuă de informaţii şi stări, convertite deseori în valori educaţionale şi apoi reinstalate, din nou, în planul creaţiei culturale. Apar, însă, momente critice, de răscruce, când indivizii sunt nevoiţi să facă un tranzit cultural, o trecere de la un cod cultural la altul. Se ceează un interval fără repere, iar insul poate să alunece într-o falie existenţială sau să se sufoce într-o suspensie culturală nedeterminată prin vastitatea ei. Devierea unor bagaje culturale nu mai asigură succes celui ce intră într-o nouă cultură. Un răspuns la această situaţie îl poate constitui promovarea educaţiei interculturale pe baza unor experienţe şi valori transculturale. Paradigma interculturalităţii pare a fi o soluţie pentru dimensiunile integrative ale culturii de astăzi şi de mâine. Nu este exclusă chiar o pedagogie a "desvăţării", a refuzului parţial sau a (auto)contestării.

10. În fine, nu trebuie uitată nici pedagogia "relativizării", atunci când se are în vedere educaţia pentru valori. Întârzierea în canoanele încetăţenite nu este întotdeauna benefică – nici pentru individ, nici pentru societate; şi, în nici un caz, nu este un semn al prezenţei culturii, al "lucrării" ei. Şcoala trebuie să fie un loc al deschiderii şi permeabilităţii la valorile alternative, modificabile, glisante. *Este nevoie de o educaţie pentru/prin revocare si reinstituire permanentă.*

11. Relative sunt şi consideraţiile noastre cuprinse în această carte. De altfel, la început, conştienţi de acest fapt, se întrevedeau două soluţii: fie să n-o scriem, fie s-o scriem şi s-o *re*-scriem. Am ales a doua variantă.

GLOSAR

atitudine interculturală

– formă de răspuns la pluralismul cultural prin care, stipulându-se afirmarea fiecărei culturi cu normele specifice, se urmăreşte realizarea unei sinteze de elemente comune, prin conturarea unui mediu modelator, ca bază a înţelegerii la nivel zonal sau mondial, în vederea construirii unei civilizaţii noi, comune. Şcolala, acceptând principii ca toleranţa, respectul reciproc, egalitatea ori complementaritatea valorică a culturilor etc. va fructifica diferenţele culturale şi valorile spirituale secvenţiale, locale, dar le va acorda, totodată, la valorile generale ale umanităţii. Şi aceasta, prin pregătirea elevului pentru receptarea valorilor generale, integrative, fără însă a-l lipsi de cele grupale sau specifice prin care, de fapt, "va intra" şi se va insera în orizontul tot mai larg, mai nuanţat al culturii mondiale.

atitudine multiculturală

– variantă de răspuns la pluralismul cultural caracterizat prin afirmarea unui grup uman în chip autarhic, fără posibilitatea comparării sau contaminării cu alte culturi, conducând la riscul închiderii în propriile limite şi posibilităţi. Cultura unei macro-colectivităţi apare ca un mozaic de elemente juxtapuse, fără interpenetrări, fără comunicaţii, fără difuziuni. Atitudinea este întâlnită în plan educaţional atunci când şcoala, chiar dacă creează cadrul pentru afirmarea culturilor minoritare, nu asigură o integralitate şi o deschidere reciprocă între culturi, o familiarizare – de pildă – a tuturor exponenţilor culturilor parcelate cu note sau trăsături ale culturilor populaţiilor aflate în relaţie de contiguitate, pe baza unor valori-liant, unificatoare.

axiologie

– teoria sau ştiinţa valorilor (de la gr. *axios*=preţios, demn de a fi stimat); axiologia a fost dezvoltată iniţial de filosoful german R. H. Lotze (1817-1881) şi de şcoala de la Baden (H. Rickert, W. Windelband). În Paul Foulquié, *Dictionnaire de la langue philosophique*, PUF, Paris, 1962, p. 63, axiologia este definită astfel: "Science ou théorie des valeurs. Ne s'emploie que pour les valeurs d'ordre immateriel et principalement pour les valeurs morales."

axiologie pedagogică

– direcţie nouă în câmpul ştiinţelor educaţiei ce rezultă din conexiunea disciplinară a pedagogiei cu axiologia, dar şi cu etica, estetica, antropologia etc. Ramură prin excelenţă filosofică, mai puţin conturată, ar putea avea ca preocupare delimitarea valorilor educaţionale dezirabile, specifice spaţiului educaţional. Ar mai putea avea drept centru de interogare fundamentarea axiologică a finalităţilor educaţiei, a conţinutului învăţământului, a metodologiei instruirii, a formelor de desfăşurare a activităţilor educative, şi aceasta atât într-o perspectivă descriptivă, cât şi normativă. Axiologia pedagogică poate fi considerată o variantă actualizată sau o continuare a pedagogiei culturii (ne referim la varianta istorică, prin reprezentanţi ca Ed. Spranger, Th. Litt, L. Berard, L. Volpicelli, St. Bârsănescu etc., şi mai puţin la varianta disciplinară, metodică, care ţine să-şi menţină autonomia şi să se diferenţieze în funcţie de genurile culturale – pedagogia muzicală, a artelor plastice etc.).

competenţă axiologică

– capacitatea subiectului de a evalua operativ noii stimuli culturali şi de a-i integra sau conexa într-un sistem valoric ale cărui repere sunt intuite în mod autonom. Capacitatea de inventare a noi coduri de referinţă sau de descoperire a noi conexiuni în câmpul valorilor. Este exigenţa superioară a educaţiei axiologice, care presupune maximum de autonomie culturală a educaţilor.

constiinţă axiologică

– aspectul intenţional al conştiinţei umane de instruire a unor semnificaţii valorice pentru un obiect sau fapt; puterea conştiinţei de a extrage un obiect sau eveniment din neutralitatea existenţială şi de înnobilare a acestora prin introducerea lor într-un regim axiologic exemplar; capacitatea conştiinţei de reorganizare a lumii în acord cu date transcendente şi conştiinţa acestei capacităţi; depăşirea datului real prin supraadăugarea perpetuă de calităţi noi la cele vechi; disponibilitatea conştiinţei de a perfecţiona realul pe baza "irealului" etc.

educaţie axiologică

– educaţia pentru şi prin valori autentice, validate ca atare de o anumită practică pedagogică sau socio-culturală; sub aspectul acţiunii concrete, educaţia axiologică ar însemna orientarea procesului educativ pe traiectele cele mai bune, identificarea sau exploatarea momentelor didactice privilegiate, finalizarea tutror căutărilor prin cele mai bune alegeri, stabilirea de fiecare dată a unei ierarhii de finalităţi valabile *hic et nunc,* acţionarea în funcţie de o ordine de priorităţi etc.

pedagogia culturii

– grupare distinctă în gândirea pedagogică, apărută în primul sfert al secolului al XX-lea. Cuvintele cheie utilizate de pedagogia culturii sunt cele de valoare culturală, obiect cultural, proces cultural, realizare culturală etc. Un strălucit reprezentant al pedagogiei culturii rămâne R. Meister. Pornind de la doi termeni, cel de "obiectivizare" (ca activitate culturală) şi cel de "resubiectivizare" (văzută ca educaţie în sens larg), Meister ajunge la următoarea definiţie standard a educaţiei "Educaţia este o ghidare, după un plan oarecare, a tinerei generaţii cu ajutorul adulţilor spre o explicare a culturii moştenite". Un alt reprezentant important este filosoful şi pedagogul german Eduard Spranger. În România, cel mai important pedagog al culturii este considerat a fi Ştefan Bârsănescu.

referenţial axiologic

– cadrul valoric incorporat de subiect care selectează şi condiţionează adiţionarea de alte valori. Totalitatea premiselor atitudinale şi comportamentale faţă de valori, a mobilurilor individuale şi a normativelor supraindividuale, interiorizate de subiect, ce sunt actualizate în

fiecare act de valorizare. Referenţialul axiologic include atât elemente relativ stabile (trăsături de personalitate, deprinderi fixate), cât şi aspecte variabile ce ţin de contextul valorizării (climat socio-cultural, cadru ideologic sau elemente accidentale).

valoare

– rezultat al atribuirii, de către conştiinţa umană, a unor calităţi unei entităţi sau atări existenţiale, ca urmare a unei preferinţe, dorinţe, intenţii; valoarea este un atribut situaţional, relaţional ce se decantează ca urmare a orientării omului într-o ordine transcendentă.

valoare educaţională

– este acel raport de adecvaţie dintre mijlocul (forma, condiţiile) de realizare a educaţiei şi finalitatea (ţinta) acesteia – formarea individului pentru umanitate. Orice opţiune care facilitează o punere în concordanţă a celor două componente acţionale interne (mijloace şi scopuri), dar care se armonizează şi cu exigenţe valorice externe (ale spaţiului social, cultural, economic etc.) este în mod inerent o valoare educaţională. Valoarea educaţională se naşte în tensiunea ivită în spaţiul de aşteptare a realităţii educaţionale ce ţine să se împlinească în perspectiva realizabilului. Ea pare a fi un exerciţiu proiectiv, pe punctul de a se reitera la o altă altitudine valorică.

BIBLIOGRAFIE

1. *BIBLIA sau Sfânta Scriptură*, 1968, Institutul Biblic şi de Misiune ortodoxă, Bucureşti.

2. Abdallah-Pretceille, M., 1986, *L'identité culturelle, mythe ou realité*, în: *Vers l'éducation nouvelle* (numero hors serie), Paris.

3. Adler, J. Mortimer, 1971, *În apărarea filosofiei educaţiei*, în: *Antologia pedagogiei americane contemporane* (I. Gh. Stanciu, V. Nicolescu, N. Sacaliş), EDP, Bucureşti.

4. Allen, Dwight, W., 1990, *Education and the Spiritual Developement of Mankind*, în: *Trens in Baha'i Education*, Ed. Hooshang Nikjoo, London.

5. Allison Brian, 1987, *Education artistique et créativité*, în: BULETIN du BIE, nr. 144 /145, Geneva.

6. Allport, W., Gordon, 1991, *Structura si dezvoltarea personalităţii*, EDP, Bucureşti.

7. Andrei, Petre, 1975, *Opere sociologice*, vol. II, Ed. Academiei, Bucureşti.

8. Ardoino, J., 1980, *Les avatars contemporains de la monde*, în: *International Review of Education*, tom XXVI, no 2.

9. Aronowitz S., Giroux H., 1991, *Postmodern Education. Politics, Culture and Social Criticism*, University of Minnesota Press, Oxford.

10. Audigier, Françoise, 1991, *Enseigner la societé, transmettre des valeurs*, Conseil de la cooperation culturelle, Strassbourg.

11. *Baha' i. Teachings for the New World Order*, 1992, Waldorf Entreprises, New York.

12. Balandier, Georges, 1985, *Le detour. Pouvoir et modernité*, Fayard, Paris.

13. Baldy, René, 1989, *Pédagogie par objectifs et evaluations formatives*, în :*Les sciences de l'education*, no. 3.

14. Barbier, Jean-Marie, 1985, *L'Evaluation en formation*, PUF, Paris.

15. Bârsănescu, Ştefan, 1935 *Curs de pedagogie Generală*, , predat în anii 1933–4 şi 1934 –5, Ed. a II-a, Ed. J. Livescu şi D. Ungureanu, Litografia C. Ionescu, Bucureşti.

16. Bârsănescu, Ştefan, 1937, *Politica culturii în România contemporană*, Tip. Al. A. Terek, Iaşi.

17. Bârsănescu, Ştefan, 1976, *Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă*, EDP, Bucureşti.

18. Berdiaev, Nikolai, 1992, *Sensul creaţiei*, Ed. Humanitas, Bucureşti.

19. Berger, René, 1976, *Artă si comunicare*, Ed. Meridiane, Bucureşti.

20. Blaga, Lucian, 1987, *Trilogia valorilor*, în: *Opere*, vol. 10, Ed. Minerva, Bucureşti.

21. Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., 1964, *Taxonomy of Educational Objectives, The Affective Domain*, Dave McKay, New York.

22. Botkin, J., Elmandjra, M., Maliţa, M., 1981, *Orizontul fără limite al învăţării*, Ed. Politică, Bucureşti.

23. Bouchez, Eric; de Peretti, André, 1990, *Ecoles et cultures en Europe*, Savoir – Livre, Paris.

24. Bourdieu, P., Passeron, R., 1970, *La réproduction*, Ed. de Minuit, Paris.

25. Bourdieu, Pierre, 1988, *Cele trei stări ale capitalului cultural*, în: *Educaţia ieri, astăzi, mâine*, Buletinul Cabinetului Pedagogic Iaşi, nr. 4.

26. Bowyer, Carlton, 1970, *Philosophic al Perspectives for Education*, Scott – Foresman and Company, Glenview, Illinois.

27. Brubacher, John, 1969, *Modern Philosophies of Education*, McGraw–Hill Book Company, New York, London etc.

28. Bruner, Jerome, 1970, *Pentru o teorie a instruirii*, EDP, Bucureşti.

29. Camilleri, C., 1985, *Anthropologie culturelle et éducation*, BIE, UNESCO.

30. Camilleri, C., 1993, *Le psychologue et les strategies identitaires des jeunes des cultures differentes*, în: *Psychologie clinique et interrogations culturels*, L'Harmatan/CIEMI, Paris.

31. Cassirer, Ernst, 1991, *Logique des sciences de la culture*, Les Editions du Cerf, Paris.

32. Charbonnel, Nanine, 1988, *Pour une critique de la raison pédagogique*, Peter Lang, New York, Paris.

33. Charbonnel, 1991, *Les aventures de la metaphore*, PUS, Strassbourg.

34. Charbonnel, Nanine, 1992, *L'Important c'est d'être propre*, PUS, Strassbourg.

35. Charbonnel, Nanine, 1993, *Philosophie du modele*, PUS, Strassbourg.

36. Chavardes, Maurice, 1966, *Les grands maîtres de l'éducation*, Ed. du Sud, Paris.

37. C h o m b a r t d e L a u w e P. H., 1970, *Images de la culture,* Petit Bibliotheque Payot, Paris.

38. *Commission canadienne pour l'UNESCO, Une définition pratique de la culture,* în: CULTURES, vol. IV, nr. 4, 1877.

39. C o r t i, M a r i a, 1981, *Principiile comunicării literare,* Ed. Univers, Bucureşti.

40. C o z m a, T e o d o r, 1990, *Şcoala si "educaţiile paralele",* Ed. Universităţii "Al. I. Cuza", Iaşi.

41. C u r t i s S. J. (coord.), 1965, *An Introduction to the Philosophy of Education,* University Tutorial Press LTD, London.

42. *A Cyclopedia of Education* (Ed. Paul Monroe), 1926, vol. V, The MacMilan Company, New York.

43. D e' A t h, C., 1991, *Fundamentele antropologice si ecologice ale educaţiei permanente,* în: *Fundamentele educaţiei permanente,* EDP, Bucureşti.

44. *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles,* 1982, în: Cultures, vol. IX, nr. 1, 1983.

45. D e s j e u x, D o m i n i q u e, 1991, *Le sens de l'autre. Strategies, resseaux et cultures en situations interculturelle,* UNESCO, Paris.

46. D e w e y, J o h n, 1972, *Democraţie si educaţie,* EDP, Bucureşti.

47. D e w e y, J o h n, 1990, *Democratie et éducation,* Armand Colin, Paris.

48. D o t t r e n s, R o b e r t, *Éduquer et instruire,* Nathan/UNESCO, Paris.

49. D u f r e n n e, M i k e l, 1976, *Fenomenologia experienţei estetice,* vol. II, Ed. Meridiane, Bucureşti.

50. D u p u y, R. J., 1986, *La Communaute internationale entre le mythe et l'histoire,* UNESCO, Paris.

51. D u r k h e i m, E m i l e, 1980, *Educaţie si sociologie,* EDP, Bucureşti.

52. D u r i c, L a d i s l a v, 1989, *Essentials of educational psychology,* BIE–UNESCO, Paris.

53. E c o, U m b e r t o, 1969, *Opera deschisă,* Ed. pentru literatură, Bucureşti.

54. *L'éducateur et l'aproche systemique,* Manuel pour ameliorer la pratique de l'éducation, 1981, ed. a II-a, PUF–UNESCO, Paris.

55. *L'Education artistique dans une societé multiculturele,* 1987, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

56. E l i a d e, M i r c e a, 1978, *Aspecte ale mitului,* Ed. Univers, Bucureşti.

57. E l i a d e, M i r c e a, 1990, *Încercarea labirintului,* Ed. Dacia, Cluj-Napoca.

58. E l i a d e, M i r c e a, 1991, *Eseuri*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti.

59. *The Encyclopaedia and Dictionary of Education* (coord. Foster Watson), 1922, 4 vol., London -Toronto etc.

60. E r i k s o n, E. H., 1963, *Childwood and Society*, Norton, New York.

61. E u c k e n, R u d o l f, 1912, *Le sens et la valeur de la vie*, Felix Alcan, Paris.

62. E u c k e n, R u d o l f, 1924, *Probleme principale de filosofia religiunii contemporane*, Tip. "Munca", Frantz Chiasterg, Roman.

63. E y f o r d, G l e n, 1990, *Cultural Dimensions of Learning*, în *International Review of Education*, vol. 36, nr. 2.

64. F a t h, G é r a r d, 1991, *Laicité et formation des maîtres*, în: Revue Française de Pédagogie, nr. 97, oct – dec.

65. F a u r e, E d g a r, 1974, *A învăţa să fii*, EDP, Bucureşti.

66. F i n c h R. J. T r e v o r, 1990, *The spiritualization of education*: *curriculum developement*, în: *Trends in Baha'i Education*, ed. Hooshang Nikjoo, London.

67. F i n k i e l k r a u t, A l a i n, 1987, *La defaite de la pensée*, Gallimard, Paris.

68. F i s c h e r, G u s t a v e - N i c o l a s, 1990, *Les domaines de la psychologie sociale. Le champ du social*, Dunot, Paris.

69. F o r q u i n, J., C., 1991, *Justification de l'enseignement et relativisme culturel*, în: *Revue Française de Pédagogie*, nr. 97, oct – dec.

70. F o u l q u i é, P a u l, 1962, *Dictionnaire de la langue philosophique*, PUF, Paris.

71. P ă r i n t e l e G a l e r i u, 1992, *Jertfă si răscumpărare*, Ed. Harisma, Bucureşti.

72. G ă i n ă, S i l v e s t r u, 1931, *Contribuţii la problema culturii formale*, în: *Revista de pedagogie*, Cernăuţi, vol. 1.

73. G ă v ă n e s c u l, I o n, 1921, *Curs de pedagogie: Didactica generală*, Bucureşti.

74. G e i s s l e r, E., E., 1981, *Allgemeine Didaktik. Grundlegund eines erziehenden Unterrichts*, Stuttgart, E. Klett Verlag.

75. G o l u, P., 1974, *Psihologie socială*, EDP, Bucureşti.

76. G r e n i e r, J e a n, 1961, *Absolu et choix*, PUF, Paris.

77. G r i g o r a ş, I o a n, 1982, *Personalitatea morală*, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.

78. G r ü n b e r g, L., 1972, *Axiologia si condiţia umană*, Ed. Politică, Bucureşti.

79. *Guide pratique de la Décennie mondiale du developement culturel 1988–1997*, UNESCO, Paris.

80. G u l i a n, C., I., 1972, *De la filosofie la sociologia contemporană a culturii*, în: *Confruntări despre om și cultură*, Ed Academiei, București.

81. G u l i a n, C., I., 1987, *Axiologie si istorie*, Ed. Academiei, București.

82. J a n n e, H e n r i, 1982, *Le pluralisme culturel dans la societé contemporaine*, în: CULTURES, vol. VIII, nr. 3.

83. *The International Encyclopedia of Education* (coord. Torsten Husen and N. Postlethwaite), 9 vol., 1985 – 1986, Pergamon Press, Oxford, Paris etc.

84. I o n e s c u, N a e, 1991, *Curs de metafizică*, Ed. Humanitas, București.

85. D'H a i n a u t, L., 1981, *Elaborarea noilor conținuturi*, în *Programe de învățământ si educație permanentă*, EDP, București.

86. H a n n o u n, H u b e r t, 1977, *Ivan Illich sau scoala fără societate*, E. D.P., București.

87. H a n n o u n, H u b e r t, 1987, *Les Ghettos de l'école. Pour une education interculturelle*, Paris.

88. H a w l e y, R., H a w l e y, I., 1975, *Human Values in the Classroom*, Hart Pub. Company, New York.

89. H e r b a r t, J. F r., 1976, *Prelegeri pedagogice*, EDP, București.

90. H o l b a n, I o n, 1987, "*Fundamentul democratic al educației moderne*", în: *Viitorul social*, mai – iunie, București.

91. H o u s s a y e, J e a n, 1991, *Valeurs: les choix de l'école*, în: Revue Française de Pédagogie, nr. 97, oct.– dec.

92. H u b e r t, R e n é, 1965, *Traité de Pédagogie génerale*, PUF, Paris.

93. H u s e n, T o r s t e n, 1974, *The learning society*, Methen Co Ltd., London.

94. J o n e s, C r., K i m b e r l e y, K. (coord), 1989, *L'education interculturelle. Concepte, contexte et programme*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

95. K a n t, I m m a n u e l, 1972, *Critica rațiunii practice*, Ed. Științifică, București.

96. K a n t, I m m a n u e l, 1992, *Tratat de pedagogie. Religia în limitele rațiunii*, Ed. Agora, Iași.

97. K n e l l e r, G., F., 1967, *Foundation of Education*, Sec. Ed., New York, London.

98. K o l a k o w s k i, Ł a s z e k, 1985, *Philosophie de la réligion*, Fayard, Paris.

99. K o t á r b i n s k i, T a d e u s z, 1976, *Tratat despre lucrul bine făcut*, Ed. Politică, București.

100. K r i e k e m a n s, A., 1967, *Pédagogie génerale*, Ed. Nauwelaerts, Paris.

101. K r i s n a m u r t i, 1953, *De l'éducation*, Ojâi London Mandras.

102. L a d r i e r e, J e a n, 1977, *Les enjeux de la rationalité*, Aubier-Montaigne, UNESCO, Paris.

103. L a n d s h e e r e, V i v i a n n e d e, 1992, *L'éducation et la formation*, PUF, Paris.

104. L a n d s h e e r e, G i l b e r t d e, L a n d s h e e r e, V i v i a n n e d e, 1979, *Definirea obiectivelor educaţiei,* EDP, Bucureşti.

105. L a v e l l e, L o u i s, 1951, *Traité des valeurs*, vol. I, PUF, Paris.

106. L a v e l l e, L o u i s, 1954, *Traité des valeurs*, vol. II, PUF, Paris.

107. L a u w e r y s, J o s e p h A. *Science, Morals and Moralogy*, Five lectures, The Institute of Moralogy, Japonia (fără an).

108. L e g r a n d, L o u i s, 1991a, *Enseigner la morale aujourd'hui ?*, în: Revue Française de Pedagogie, nr. 97, oct.– dec.

109. L e g r a n d, L o u i s, 1991, *Enseigner la morale aujourd'hui*, PUF, Paris.

110. L e r b e t, G e o r g e s, 1990, *Le flou et l'écolier. La culture du paradoxe*, Editions Universitaires, UNMFREO, Paris.

111. *Das neue Lexikon der Pädagogik*, 1971, 5 vol. (H. Rombach coord.), Herder Freiburg, Basel, Wien.

112. L i n d s a y, L i z; B l e y s, J a a p, 1989, Secţiunea *Science et technologie,* în: *L'Education interculturelle. Concept, contexte et programme*, Conseil de l'Europe, Strassbourg.

113. L i p o v e t s k y, G i l l e s, 1983, *L'ère du vide*, Gallimard, Paris.

114. L o s s k y, V l a d i m i r, 1993, *Introducere în teologia ortodoxă*, Ed. Enciclopedică, Bucureşti.

115. M a r i t a i n, J a c q u e s, 1959, *Pour une philosophie de l'éducation*, Fayard, Paris.

116. M a l e w s k a-P e y r e, H., 1987, *La notion d'identité et les strategies identitaires*, în: *Les amis de Sèvres*, mars.

117. M a ş e k, V. E., 1986, *Arta de a fi spectator*, Ed. Meridiane, Bucureşti.

118. M e i r i e u, P h i l i p p e, 1991, *Les choix d'éduquer*, ESF, Paris.

119. M e y l a n, L o u i s, 1968, *L'école et la personne*, Delachaux et Niestl , Neuchâtel.

120. M i a l a r e t, G a s t o n, 1981, *Introducere în pedagogie*, EDP, Bucureşti.

121. M o l e s, A., 1972, *Creaţia artistică si mecanismele spirituale*, în: *Estetică, informaţie, programare*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti.

122. M o l e s, A., 1974, *Artă si ordinator*, Ed. Meridiane, Bucureşti.

123. M o l e s, A., 1980, *Psihologia kitsch-ului*, Ed. Meridiane, Bucureşti.

124. M o s c o v i c i, S., D o i s e, W., 1992, *Dissensions et consensus*, PUF, Paris.

125. N a r l y, C., 1935, *Istoria pedagogiei*, vol. I, Public. Institutului Pedagogic, Cernăuţi.

126. N e a c ş u, I o a n, 1990, *Instruire si învăţare*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti.

127. N e c u l a u, A d r i a n, 1983, *A fi elev*, Ed. Albatros, Bucureşti.

128. N e c u l a u, A d r i a n, *"Câmpul educativ" si "puterea scolii"*, *Revista de Pedagogie*, 3 – 4 /1992.

129. N e c u l a u, A d r i a n, 1994, *Construirea câmpului de putere*, în: *Revista de Cercetări Sociale*, nr. 1/ mai – iunie.

130. N o i c a, C o n s t a n t i n, 1993, *Modelul cultural european*, Ed. Humanitas, Bucureşti.

131. O n i m ú s, J e a n, 1973, *Mutation de la culture, Emergence d'une alienation*, Desclée de Brauwer, Paris.

132. P a u l s e n, F r i e d e r i c h, 1924, *Introducere în filosofie*, Ed. a II-a, Tip. "România Nouă", Bucureşti.

133. *Pädagogisches Lexikon*, 1970, (coord. W. Horney, J.P. Rupert şi W. Schultze), 2 vol., Bertelsmann Fachverlag, Gutersloh.

134. *Pédagogie universitaire et formation des enseignants*, Travaux du séminaire regional européen organisé par UNESCO à Prague, nov. 1985, 1987, CEPES, Bucarest.

135. P e r e t t i, A n d r é d e, 1969, *Les contradiction de la culture et de la pédagogie*, Editions de l'Epi, Paris.

136. P e r o t t i, A n t o n i o, 1992, *La lutte contre l'intolerance et la xenophobie*, Conseil de la Cooperation Culturelle, Strassbourg.

137. P l a t o n, 1985, *Republica*, în: *Opere*, vol. V, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.

138. P l a n c h a r d, É m i l e, 1992, *Pedagogie scolară contemporană*, EDP, Bucureşti.

139. P o l i n, R a y m o n d, 1977, *La création des valeurs*, Libr. Philosophique J. Vrin, Paris.

140. P r i n c e, K i n g s l e y, 1962, *Education and Philosophical thought*, Allyn and Bacon, Boston.

141. P u g h, G e o r g e, 1980, *Behavioral science and the teaching of human values*, în: *International Review of Education*, no. 2.

142. R e b o u l, O l i v i e r, 1971, *La philosophie de l'éducation*, PUF, Paris, 1971.

143. R e b o u l, O l i v i e r, 1977, *L'Endoctrinement*, PUF, Paris.

144. R e b o u l, O l i v i e r, 1989, *Le langage de l'éducation*, PUF, Paris.

145. R e b o u l, O l i v i e r, 1991, *Nos valeurs sont-elles universelles?* în: *Revue Française de Pedagogie*, nr. 97, oct. – dec.

146. R e b o u l, O l i v i e r, 1992, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, Paris.

147. *Recueil d'information sur les operations d'éducation interculturelle en Europe*, 1983, Conseil de l'Europe, Strassbourg.

148. *Reflexion sur le developpement futur de l'éducation*, 1984, UNESCO, Paris.

149. R e y, M i c h e l i n e, 1984 a, *Les dimenssions d'une pédagogie interculturelle à l'école*, în: *Une pédagogie interculturelle*, Berne.

150. R e y, M i c h e l i n e, 1984 b, *Pièges et défi de l'interculturalisme*, în: *Education permanente*, 75, 11 – 21.

151. R e y, M i c h e l i n e, 1985, *Des cribles phonologiques aux cribles culturels, vers une comunication interculturelle*, Bulletin CILA, no. 41.

152. R e y, M i c h e l i n e, 1993, *Les modalités de gestion de l'interculturel*, intervention à l'occasion de Symposium "La dimension interculturelle, facteur essentiel de la réforme de l'enseignement sécondaire", Timişoara, Roumanie, mai 1993.

153. R e y, M i c h e l i n e, 1993 a, *Migration et formation. Perspectives interculturelles*, document no. 35, Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Education, Université de Genève.

154. R o b i n s o n, J o h n; E d w a r d, D a v i d, 1963, *The Honest to God Debate*, SCM, Press LTD, London.

155. R o u s s e a u, J. J., 1973, *Emile sau despre educaţie*, EDP, Bucureşti.

156. *Le rôle de l'enseignement supérior dans la societé: qualité et pertinence*, 1991, UNESCO, Paris.

157. R o s e n t h a l, R., J a c o b s e n, L., 1971, *Pygmalion à l'école, Succes ou échec scolaire*, Casterman, ed. a II-a.

158. R o u g e m o n t, D e n i s d e, 1990, *Sur le rôle de l'Europe dans le dialogue des cultures*, în: CADMOS, Centre Européen de la Culture, nr. 50, Geneva.

159. R u l c k e r, T o b i a s, 1992, *Education multiculturelle, programmes scolaires et strategies de leur elaboration*, în: PERSPECTIVES, vol. XXII, no. 1.

160. S e r r e s, M., 1991, *Tiers instruit*, Paris, Bourin.

161. S i c i n s k i, A n d r z e j, 1984, *Objectifs éducatifs et valeurs culturelles*, în: *Réflexion sur le developpement futur de l'éducation*, UNESCO, Paris.

162. S p r a n g e r, E d u a r d, 1930, *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der personlichkeit*, Verlag, Halle.

163. S t ă n i l o a e, D u m i t r u, 1992, *Reflexii despre spiritualitatea poporului român*, Ed. Scrisul Românesc, Craiova.

164. S t e i n e r, R u d o l f, 1966, *Stady of Man, General Education Course*, The Rudolf Steiner Press, London.

165. S t e i n e r, R u d o l f, 1991, *Înnoirea artei pedagogico-didactice prin stiinţa spirituală*, Centrul pentru pedagogia Waldorf din România, Bucureşti.

166. *Troisième plan à moyen terme* (1990 – 1995), 1990, UNESCO, Paris.

167. T a p, P i e r r e, 1986, *Identités collectives et changement sociaux*, Privat.

168. V ă i d e a n u, G e o r g e, 1967, *Cultura estetică scolară*, EDP, Bucureşti.

169. V ă i d e a n u, G e o r g e, 1970, *Pedagogie si estetică*, în: *Fundamenta Pedagogiae*, vol. I, EDP, Bucureşti.

170. V ă i d e a n u, G e o r g e, 1988, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Ed. Politică, Bucureşti.

171. V ă i d e a n u, G., R a s s e k h, S., 1987, *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000*, UNESCO, Paris.

172. V ă i d e a n u, G e o r g e, 1993, *Education pour et par les valeurs ou l'éducation axiologique*, Analele ştiinţifice ale Universităţii "Al. I. Cuza", Iaşi, seria Psihologie– Pedagogie, tom 2.

173. V i a n u, T u d o r, 1982, *Studii de filosofia culturii*, Ed. Eminescu, Bucureşti.

174. V o i s i n, M i c h e l, 1988, *L'apport des mouvements religieux contemporains à la formation d'une éthique universelle*, în: *Valeurs religieuses, valeurs laiques: recherche d'une ethique universelle*, Recueil des conferences, Quatrieme rencontre 1987 a Charleroi, Belgique, Association Europeenne Francophone pour les Etudes Baha'i.

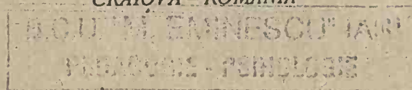
175. W h i t e h e a d, A. N., 1962, *The Aims of Education*, and Other Essays, Ernest Benn Limited, London.

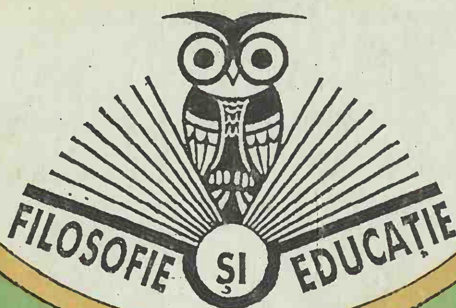
176. W y n n e, J o h n, 1963, *Theories of Education. An Introduction to the Foundation of Education*, Harper and Row, London.

CUPRINS

Plan editură: 7679
Coli de tipar: 10
Bun de tipar: 20.10.1995
Comanda: 133

Imprimeria „Oltenia"
B-dul Mareşal Ion Antonescu
nr. 102
CRAIOVA – ROMÂNIA





ISBN 973-30-4398-2
Lei 3000